

**Univerzita Karlova v Praze**

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

**Jak se stávám učitelem? Hledání profesní identity**

**How I am becoming a teacher?**

**Searching for professional identity**

Diplomová práce

Tereza Králíková

Biskupcova 1890/47, Praha 3, 130 00

6. ročník

Učitelství pro základní školy, 1. stupeň

Typ studia: prezenční

2017

Vedoucí a konzultant diplomové práce: Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Jak se stávám učitelem? Hledání profesní identity* vypracovala za podpory a pod vedením vedoucí práce samostatně za pomoci uvedené literatury a jiných zdrojů ze seznamu. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Tereza Králíková

## Poděkování

Chtěla bych touto cestou velmi poděkovat Mgr. Magdaleně Novotné, Ph.D., za její odborné vedení a užitečné rady při zpracování této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat Mary Jo Finney ze její vřelé přijetí a ochotu poodhalit mi principy amerického školství a specifika Detroitu. Touto cestou bych chtěla také poděkovat tvůrcům a účastníkům projektu *How I am becoming a teacher* za jejich profesionální přístup. V poslední řadě bych ráda poděkovala PedF UK za to, že mi umožnila stáž v Detroitu.

## **Abstrakt**

### **Jak se stávám učitelem? Hledání profesní identity**

Spočívá rodící se profesní identita studentů učitelství PedF UK a Detroit Teachers Program na podobných základech? Jak se cítí jako začínající učitelé? Do jaké míry je ovlivňuje místo a sociální situace, v níž studenti žijí a studují? Je diskurz, který používají obě strany, podobný nebo odlišný? Srovnání souvisejících narativů, konceptů a metafor umožní vhled do života začínajících učitelů. Jaká úloha se přisuzuje uměleckým předmětům v kurikulu veřejného vzdělávání učitelů v obou zemích? Pomocí hybridního výzkumu prozkoumám tyto jevy na základě analýzy a reflexe videí vzniklých v projektu *How I am becoming a teacher*, kurikulárních dokumentů, příslušných studijních programů a souvisejících textů

### **Klíčová slova**

Výtvarná výchova, fotografie, vizuální esej, profesní identita, vzdělávání učitelů, reflektivní přístup, město, škola, fakulta, artografie.



## **Abstract**

### **How I am becoming a teacher? Searching for professional identity**

Is the development of a professional identity in students in the teacher training program at the PedF UK based on similar foundation as the professional identity of the students at the Detroit Teacher Program? How much is this professional identity influenced by the city and social situation in which those students are living and studying? Is the discourse that is used by both sides similar or different? A comparison of related narratives, concepts and metaphors will be done. What is the role attributed to art disciplines in the teacher training curriculum in both countries? A case study will explore all of these issues, and will be based on an analysis and reflecting on of videos which were created as part of the project, "*How I Am Becoming a Teacher*", as well as curriculum documents and other related documents.

### **Key words**

Art, photography, visusal story, professional identity, teacher training, reflective practice, city, school, university faculty, artography

## Obsah

Úvod .....	10
1 Teoretická část: Profesní identita učitele .....	13
1.1 Identita .....	13
1.2 Profesní identita .....	14
1.3 Profesní identita učitele je jako krajina .....	15
1.4 Specifika profesní identity začínajícího učitele .....	17
1.5 Metafora .....	19
1.6 Reflektivní přístup v profesní přípravě učitelů .....	20
2 <i>How I am becoming a teacher</i> – Jak se stávám učitelem, vize ze dvou zemí ....	21
2.1 Cíle projektu: reflektovat svou rozvíjející se učitelskou identitu .....	22
2.2 Má role v projektu .....	23
2.3 Průběh projektu: fotografie, texty a <i>visual stories</i> .....	24
2.4 Jednotlivé kroky v projektu .....	25
3 Charakteristika studijních oborů – Charakteristika MAC programu a Učitelství pro	
1. stupeň ZŠ a úloha uměleckých předmětů v kurikulu .....	51
3.1 MAC program a jeho zaměření .....	51
3.2 PedF UK, studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a jeho zaměření .....	52
3.3 Srovnání profilů absolventů .....	54
3.4 Federální kurikulum USA .....	57

3.4.1	Úloha výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech, USA .....	58
3.5	Kurikulum ČR .....	60
3.5.1	Úloha výtvarných předmětů a studie kurikulárních dokumentů, ČR.....	61
3.5.2	Vzdělávací cíle.....	62
4	Výtvarná část: Detroit a Urban Schools.....	64
4.1	Luxus.....	64
4.2	Bankrot 2013.....	64
4.3	Motown.....	65
4.4	Bílý útěk .....	66
4.5	Sociální nepokoje.....	68
4.6	Divadlo .....	70
4.7	Zašlá sláva .....	74
4.8	Back to the roots .....	76
4.9	Urban schools .....	78
4.9.1	Vězeňská atmosféra .....	78
4.9.2	Sociální problémy rodin .....	78
4.9.3	Výsledky testování v Detroitu a jeho důsledky.....	79
4.10	MAC program.....	84
5	Výzkumná část: Hledání odpovědí na otázky <i>Jak se stáváme učiteli</i> .....	85

5.1	Účastníci výzkumu .....	85
5.2	Sběr dat.....	86
5.3	Použité zdroje a nástroje.....	86
5.4	Stanovení výzkumných otázek.....	88
5.5	Metody výzkumu .....	88
5.5.1	Zakotvená teorie .....	89
5.6	Koncept A/r/tography.....	92
5.6.1	Akční výzkum.....	95
5.6.2	Případová studie.....	95
6	Analýza dat .....	97
7	Triangulace .....	98
8	Kódování .....	98
8.1	Otevřené kódování .....	98
8.2	Axiální kódování .....	102
8.3	Selektivní kódování .....	106
9	Výsledky výzkumu.....	108
9.1	Klíčové kategorie, jako výsledek kódovacích procesů a bádání.....	110
9.1.1	Sociokulturní kontext <i>jako vztah k místu</i> .....	110
9.1.2	Profesní identita jako neznámý prostor.....	111

9.1.3	Cesta jako budoucnost .....	113
9.1.4	Komunita jako společenství .....	114
	Závěr .....	116
	Seznam použité literatury a jiných zdrojů .....	118
	Přílohy .....	123

## Úvod

Prostřednictvím této diplomové práce se snažím nabídnout tři různé úhly pohledu na profesní identitu začínajících učitelů. Pracuji s konceptem *A/r/tografie*, v rámci něhož své invence přináší umělec, badatel a učitel v jedné roli. Do této trojrole jsem se snažila vtělit a hledat odpovědi, narativy a metafory, které tematiku profesní identity učitelů vykreslují. Tematika profesní identity mne oslovila během projektu *How I am becoming a teacher*, jehož jsem se účastnila v rámci předmětu Didaktika výtvarné výchovy. Projekt nabízel unikátní spolupráci se studenty učitelství z amerického Detroitu, což do práce přinášelo jedinečný mezikulturní a sociálně diferencovaný přesah. Dalšími pilíři a principy projektu byla interdisciplinarita, reflektivní praxe, kolaborativní učení a výuka, učení založené na vztahu k místu a experimentální přístup. Ve své práci přináším letmý vhled do života budoucích učitelů dvou různých kultur. Snažím se poodhalit témata, jež studenti z Prahy a Detroitu řeší, hledám podobnosti i odlišnosti v tématech profesní připravenosti, individuální psychické vyrovnanosti, schopnosti sebereflexe, vztahu k místu a komunitě. Snažím se najít odpovědi na otázky, které si kladu a přicházím s krátkým konceptem pro zamyšlení nad současným stavem budoucích učitelů, kteří jsou na prahu zahájení své profese.

Tato práce je rozdělena do tří částí, přičemž všechny části se jistým způsobem prolínají. V první části se věnuji teoretickým východiskům, hovořím o profesní identitě učitelů, popisuji koncept již zmíněného projektu, hovořím o významu metafor a

reflektivního přístupu ve vzdělávání a v profesní přípravě učitelů. Druhá část je koncipována jako výtvarná. Skrze své autorské fotografie<sup>1</sup> z Detroitu se snažím čtenáři přiblížit toto unikátní místo s velmi krušnou historií a nestabilním současným stavem. Ve třetí části se věnuji výzkumu, jehož předmětem je začínající učitel. Popisuji průběhu, analýzu a výsledky výzkumu..

Pro artografický výzkum jsem hledala vhodnou formu, která propojí fotografie s textem. Rozhodla jsem se tedy pro oboustranný tisk, který umožňuje čtení textu a fotografií zároveň, což považuji za důležité. V rámci výzkumu jsem pracovala s materiály participujících studentů z projektu a dalšími studenty a učiteli, již souhlasili s publikací v této práci. Pro zachování etiky výzkumu používám pouze jejich iniciály.

Diplomová práce nepředkládá žádné výtvarné úkoly ani jejich soubor. Vzhledem k povaze projektu by šlo pouze o dodatečnou transformaci do školního prostředí, jelikož projekt byl založen na profesním rozvoji studentů učitelství. Nicméně přesah a souvislosti s procesem výtvarné výchovy v primární škole vidím v principech, se kterými projekt pracuje, hovořím pak konkrétně o principech pedagogických a didaktických.

---

<sup>1</sup> Své autorské fotografie z Detroitu z roku 2016 předkládám v kapitole 4. Některé fotografie mají popisek, ostatní nepojmenovávám. Fotografie mimo tuto kapitolu, nebo fotografie jiných autorů označuji pouze jejich iniciálami z důvodů zachování etického rámce.

Na závěr bych ráda podotkla, že téma profesní identity jsem zvolila především proto, že ho považuji za nesmírně důležité pro sebeuvědomění, jistotu a vizi, která současným začínajícím učitelům chybí. Možná, že důvodem je právě to, že se o tomto tématu v rámci studia téměř vůbec nehovoří. Domnívám se, že jednou z možných cest, jak tomuto stavu pomoci, je právě podpora a realizace projektů podobných, jako byl ten, jehož součástí jsem měla možnost být.



# 1 Teoretická část: Profesní identita učitele

## 1.1 Identita

Neustále hledáme odpovědi na otázky, kdo jsme, odkud přicházíme a kam směřujeme. Slovo identita je odvozeno z latinského *idem*, což znamená „totožný“. Hovoříme-li o identitě jako o totožnosti, hovoříme pak o obecném pochopení sebe sama. Identitu lze chápat jako soubor charakteristik jedince, které jsou podstatou jeho jsoucna. (Alsup, 2013, s. 206)

Jde o pojem, který byl velmi aktuální a diskutovaný v oboru společenských věd především ve 20. století. Impulzem pro diskutování a hledání identity byla doba poválečná. Identita jednotlivce se vyvíjí v konkrétním kulturním a socio-historickém kontextu, kde můžeme sledovat její vývoj z pohledu procesuálního a obsahového.

Erik Erikson (1989) byl první, kdo pohlížel na identitu jako na psychosociální konstrukt, tzn. jedinec je silně ovlivněn společností, ve které žije. V sociálním kontextu se pak identita vyvíjí identifikováním se se sociálními rolemi. Během vývoje identity člověk porovnává subjektivní a objektivní identitu, tedy jak on vidí sám sebe a jak ho vidí ostatní, a neustále se snaží o určité přizpůsobení. Z toho vyplývá, že identita a identifikace jdou často spolu ruku v ruce. (Švaříček, 2009, s. 249)

Podstatným rysem současnosti je vyrovnávání se s proměnami lidské identity. To říká k tomuto tématu Marie Fulková ve své knize *Diskurz umění a vzdělávání*. Hovoří o

Lacanově teorii, která je inspirativní především v tom, že Já postuluje jako fiktivní, přicházející z vnějšku, ze sféry jazyka a symbolického řádu společnosti. To je přesně ona sféra, na niž se vizuální, filmová a kulturní studia soustřeďují. Fulková shledává identitu jako nestálou kategorii, která se neustále proměňuje a tím pádem umožňuje vážné i hravé přístupy k sobě samému a k sobě mezi druhými. Fulková dále poukazuje na velmi silné regulační mechanismy, používající jemné techniky přesvědčování, které skvěle ovládá vizuální průmysl, jenž produkuje to, co nazýváme *diskurzem obrazů* a co se projevuje jako ideál toho, jací máme být. Jde o jisté manipulativní působení. Jsou nám předkládány obrazy, které vytvářejí systém hodnotících adjektiv – jejich absurdita je často těžko snesitelná, ačkoliv nás obklopují jako autoritativní všudypřítomný hlas: ženská žena, mužný muž, vzorná matka, roztomilé dítě, hravý otec atd. Jsou to vlastně takové „hezke barevné obrázky“. Současné umění si bere za cíl tyto *obrázky* ironizovat a zpochybňovat. Naopak chce odhalovat manipulační strategie, hovořit o závažných, hlubokých tématech, na která může reagovat. (Fulková, 2008, s. 166–170)

## 1.2 Profesní identita

Jestliže identitu vnímáme jako naše vlastní porozumění tomu, kdo jsme, tak profesní identitu lze vnímat jako naše pochopení toho, co je naše profese a co se od nás v této profesi očekává. Uvědomění si konkrétní profesní identity je nezbytné pro úspěšné a zodpovědné vykonávání dané profese. V tomto oboru se pak setkávám s pojmy *připsaná identita* a *získaná identita*. *Připsanou identitu* nám někdo přiřazuje, aniž bychom se s tím my sami ztotožňovali. Naopak se *získanou identitou* se naprosto

ztotožňujeme, je to ta identita, které rozumíme, pracujeme na ní, rozvíjíme ji a cítíme se v ní komfortně.

### **1.3 Profesní identita učitele je jako krajina**

Clandiniová a Connelly používají pro vystižení tohoto termínu zajímavou metaforu, pomocí které popisují, že profesní identita je jakousi krajinou profesních znalostí (*professional knowledge landscape*). Krajinu nelze poznat pohledem cizince, který krátce navštíví zemi jako turista, ale pouze z pohledů obyvatel vyslovených v příbězích. Metafora krajiny je zde vhodná pro vystižení konstrukce profesní identity učitele. Ta je z části daná a z části dosahovaná aktivním snažením se, prací učitele na své identitě v sociálním prostředí daném školou a širším historicko-společenským kontextem. Učitel je ten, kdo již do určité krajiny přichází, tato krajina má bohaté zdroje a možnosti, které může začínajícímu učiteli nabídnout, a současně ho může ovlivnit při profesním rozvoji. V tomto kritickém období, tedy příchodem do nové krajiny, se učitel setkává s prvním šokem z praxe a reality a jako klíčovou vnímá podporu vedení v hledání vlastní cesty. V dalším období učitel vychází z uzavřené třídy a pokouší se měnit samotný charakter krajiny v podobě komunikace a spolupráce s kolegy a vedením. V posledním období se z učitele stává expert. Někteří experti jsou pak schopni na své profesní dráze až zásadním způsobem přeměnit krajinu, takový expert ovládá schopnosti, kterých si všímají i jiní obyvatelé krajiny, a považují ho nejen za zkušeného didaktického odborníka, ale i za morální autoritu. Takový učitel pak získává mnoho nových rolí a funkcí. (Clandinin, Connelly, 1995)

Rozvoj profesní identity je neustálý proces získávání a utváření zkušeností učitele. Učitelé nejen proměňují to, kým jsou, ale také kým by chtěli být. Celkové utváření identity je cesta, po které každý jde sám a vlastním tempem. Překonává překážky, které ho mohou srážet často na kolena, ale zároveň ho obohacují a poskytují mu reálnější pohled na sebe sama. Hledání profesní identity vnímám jako vlastní porozumění sama sobě, tomu, kdo jsem já a kdo jsou druzí.

Jedna z definic profesní identity zní takto: „Učitelé odvozují svoji identitu ze způsobů, jak se vidí jako odborníci na učivo, pedagogičtí odborníci a didaktičtí odborníci.“ (Beijaard, 2004, s. 751) Z mého osobního pohledu nemohu s touto definicí zcela souhlasit. V chápání profesní identity je dle mého názoru tato definice dosti omezená. Nelze totiž hovořit jen o učiteli samém, ale je nutno zahrnout i názor okolí a společnosti. Jak ta vnímá učitele jako odborníka a jak to na něj působí. Podle Jenkinse (1996, s. 25) je identita dialektická souhra procesů vnitřního a vnějšího vymezování, identity jsou tedy ovlivňovány jak vnějšími silami (vztah s ředitelem školy), tak vnitřními silami (přesvědčení, jak by se měl učitel chovat). (Švaříček, 2009, s. 132–145)

Na konstruování profesní identity má vliv několik faktorů, které v průběhu profesní dráhy učitele hrají odlišnou roli. Především je důležité zmínit věk učitele, dále jsou to faktory jako vztah učitele a žáka, vztah s kolegy, vztah k vyučovanému předmětu a vztah celkově k roli být učitelem. Bylo by chybou myslet si, že profesní identita učitele je utvářena pouze obecnými požadavky kladenými na roli učitele (např. efektivní

předávání poznatků žákům atp.). Profesní identita je širším konceptem, který se snaží postihnout komplexnost a srozumitelnost osobního a profesního života učitele.

Clandiniová a Connelly přirovnávají profesní identitu k „příběhům, podle kterých bychom měli žít“ (*stories to live by*). Tyto příběhy poskytují narativní dějovou linii, kterou učitelé využívají k tomu, aby dali smysl sobě a své práci. Příběhy spojují identitu učitele, tedy znalosti, výuku a sociální interakce s žáky a učiteli. Z tohoto důvodu obsahují jak osobnostní vyprávění příběhu učitelem, tak kolektivní učitelskou tradici dané školy a širší společenské kultury.

#### **1.4 Specifika profesní identity začínajícího učitele**

Janet Alsup ve své knize *Teacher Identity Discourse* (2006) poukazuje na jeden zásadní nedostatek při přípravě budoucích učitelů během jejich studia. Na základě osobních zkušeností, ale i na základě výzkumu, který z tohoto důvodu realizovala, poukazuje na to, že studentům učitelství výrazně chybí semináře, které by byly zaměřeny na profesní identitu. Proč se takto děje, odůvodňuje tím, že je to téma nelehké, často složité pro samotné pedagogy, kteří by v seminářích často museli hovořit o svých obavách, neúspěších atp., což není často komfortní. V jistých seminářích se téma profesní identity sice zmiňovalo, ale byl to spíše návod či výčet pravidel, jak se chovat v roli učitele.

Alsup působí na Purdue University, Indiana, USA, jako vedoucí oddělení pro tvorbu kurikula pro pedagogické studijní obory. V reakci na zmíněný nedostatek zavedla nový

seminář. Tento seminář je veden pomocí diskuzí, ve kterých se střetává mnoho názorů na profesní identitu učitelů. Na základě zkušeností samotných studentů, ale i vedoucího semináře, docházejí účastníci společně k jistým momentům uvědomění si své profesní identity, svých cílů a hlavně toho, jak svých cílů mohou dosáhnout. Alsup reflektuje své semináře jako dynamické rozhovory o prvních nezdarech a zklamáních. Říká, že je často těžké přesvědčit studenty, že společné sdílení jakýchkoli pocitů a zkušeností je přínosem pro jejich budoucí profesi, na druhou stranu vysvětluje, že často na studenty dobře zapůsobí to, když se ona sama s nimi podělí o svůj neúspěch.

Alsup zdůrazňuje, že by se mělo hovořit o všech složitostech, které vývoj profesní identity obnáší. A právě na těchto momentech stavět metodicky přínosné informace pro budoucí učitele. Mimo jiné říká, že pro tyto přínosné diskuze je zapotřebí užívat různých žánrů diskurzu, uvádí například metafory, příběhy a filozofická tvrzení. Kritickou analýzou těchto diskurzů pak dochází se studenty k rozvoji jejich osobní pedagogiky, a především k podnícení jejich profesní identity. Samozřejmě během těchto analýz vyvstává na povrch veliké množství otázek, jejichž zodpovězení Alsup zásadně vyžaduje pro rozvoj identity. Jde o osobně zaměřené otázky typu: *Jak tato událost ovlivnila Tvůj pocit z toho být učitelem? Jaké máš v tomto momentu pedagogické preference? Jaká je Tvá učitelská filosofie, co obsahuje, co je Tvou inspirací?*

Alsup považuje za zásadní umění reflexe a schopnost vyjádřit se. Jednou z metod, kterou používá, je fotodeník. Její studenti pomocí těchto vizuálních metafor byli schopni vyjádřit a analyzovat své pocity ve spojitosti s profesní identitou. Říká, že když použila tuto metodu poprvé, neměla od ní veliká očekávání. Výsledek byl tedy pro ni ohromující. Studenti pomocí fotografií dokázali říct mnohem víc než slovy, písmem, příběhem či filosofickým tvrzením. Tento výsledek poukázal i na to, že budoucí učitelé silně prožívají obavy z neúspěchu, z toho, jak svou profesi zvládnou. Ve fotografiích je patrná silná obava z nepříjetí, sociální tlak a nároky. Kromě těchto pocitů metafora dovolují dovést studenty k moudrým zamyšlením, která ve fotografiích dokumentují. Alsup tuto metodu považuje za výjimečně přínosnou hlavně proto, že metafora, které si studenti ve fotografiích cíleně hledají, umožňují vizuální přemýšlení, a především prožívání. To zapříčiňuje hlubší zamyšlení a osobní rozvoj, což je cílem všech těchto snah.

## 1.5 Metafora

Metafora se netýká pouze lingvistů, básníků, učitelů jazyka a umělců. Často hovoříme o přenesení významu na základě vnější podobnosti, se kterou pracují všichni, kteří přemýšlí a učí se. Alsup říká, že *učení je analýza metafor*. Metafora nejsou pouze kreativním způsobem, jak popsat zkušenost, ale ovlivňují a působí na tuto zkušenost tím, že mění to, jak vnímáme a chápeme různé události, situace a lidi. Metafora je způsob, jak porozumět identitě, a metaforický diskurz může vytvořit a posílit osobní a profesní identitu každého z nás. Metafora slouží také jako dobrý nástroj pro sebereflexi. V profesní přípravě učitelů můžeme metaforu zachycovat různými způsoby, nejčastěji

se jedná o textové zachycení, kdy studenti tematicky píší, dalším způsobem jsou metafory vizuální, tedy obrazové. Stejně tak jako u Alsup, i v našem projektu probíhalo hledání, zachycování a čtení metafor pomocí fotografií.

Výklad metafor zachycených v obrazech a přibližování osobních prožitků ostatním bylo srozumitelněji uchopitelné a zároveň svobodné. Vizuální metafory v našem případě demonstrují spojitost s ideologickými a často osobními rozpory s dosavadními profesními zkušenostmi a dovolují nám tato témata svobodně reflektovat.

## **1.6 Reflektivní přístup v profesní přípravě učitelů**

K výkladu metafor a celkové práci s reflexí se pak váže reflektivní přístup v pedagogice samotné. Pedagogický teoretik Donald A. Schön v 80. letech uvedl ve svém známém díle *The Reflective Practitioner* (Reflektivní praktikant, 1983) zajímavý koncept reflexe, který nazýval *reflexe v akci*. S reflexí zde pracuje jako s mnohem širším pojem, než bylo doposud běžné. Inspiraci hledá především v procesech implicitně obsažených v uměleckých intuitivních procesech tvorby, užívaných některými praktikanty v situacích vyznačujících se nestabilitou, nejistotou, jedinečností nebo konfliktností, tj. obdobnými vlastnostmi, kterými lze popsat situace, ve kterých se často nachází učitel. Schön popisuje průběh reflexe jako dynamické vztahy ve třech fázích: *reflexe v činnosti*, *reflexe proběhnuvší činnosti* a *reflektování reflexe činnosti*. Koncept *reflexe v činnosti* je dále úzce spjat s konceptem tzv. *vědění v činnosti*. (Formanová, 2013, s. 23–25) Pracuje s představou o tom, že mistrovská práce přesahuje to, a zároveň se dotýká toho, o čem sice můžeme říci, že to známe, ale nejsme to schopni zcela



uspokojivě vyjádřit. Stěžejním je pak však popsat normu samotnou, protože rozpoznat odchylky od normy dokážeme vcelku jasně, samotnou normu nikoli. Důležitá je přitom schopnost vidění, cítění a všímání si aktuální činnosti, stejně jako schopnost poučit se z toho, čeho jsme si všimli. Tato schopnost již souvisí s reflektivní kompetencí učitelů i žáků. M. Fulková říká, že pro výtvarnou výchovu je zajímavý právě koncept *reflexe v činnosti* tím, že *činnosti* tvoří samou podstatu výtvarné výchovy. (Fulková, 2008, s. 105)

## **2 *How I am becoming a teacher* – Jak se stávám učitelem, vize ze dvou zemí**

Společný projekt *How I am becoming a teacher* započal v letním semestru roku 2015 pod vedením Mgr. Magdalény Novotné, Ph.D., doc. RNDr. Miroslavy Černochové, CSc., z Karlovy Univerzity a Mary Jo Finney, Ph.D., z Univerzity of Michigan-Flint, USA.

Tato jedinečná spolupráce mezi Pedagogickou fakultou UK a katedrou pedagogiky UM Flint dala dohromady dvě skupiny studentů jiných zemí, kultur a tradic. Společným jmenovatelem těchto studentů byl pouze obor jejich studia, tedy učitelství, s rozdílem v tom, že studenti z Prahy se zaměřovali na primární pedagogiku, respektive 1. st. ZŠ,

a studenti z Michiganu především na učitelství v tzv. *urban schools*<sup>2</sup>. Projekt stále pokračuje.

## **2.1 Cíle projektu: reflektovat svou rozvíjející se učitelskou identitu**

Cílem projektu bylo vést studenty k reflexi jejich rozvíjející se učitelské identity, a to v kontextu města, kde žijí, fakulty, na níž studují, a školy, pro práci v níž se připravují. Dále porovnávat a sdílet zkušenosti s ostatními kolegy, kteří jsou na cestě za svým povoláním stát se učitelem. Studenti fotografovali, psali a sestavovali tzv. *visual stories*<sup>3</sup>. Hledali metafory, které mohou použít pro vyjádření pocitů, poznatků a postojů. Cílem bylo nahlédnout do jiné kultury v oblasti vzdělávání a profesní přípravy učitelů. Studenti měli možnost alespoň trochu porozumět tomu, co daná kultura od učitelů jako

---

2

Zpravidla se jedná o státní velkoměstské školy v USA, které se potýkají se závažnými problémy svých žáků a studentů. Ve většině případů jde o sociální problémy spojené s vykořeněností, podporuje i fakt, že se tyto školy zpravidla nacházejí v nebezpečných čtvrtích města. Přeložila T. Králíková.

3

Příběh vyprávěný především pomocí vizuálních médií v podobě fotografií a ilustrací, které mohou být doprovázeny hudbou, hlasem či textem. Vizuální esej prozkoumává témata, jež jsou naléhavě sdělována pomocí vizuálního prožitku. Vizuální sdělení zde tedy zastupuje funkci řeči. Je důležité dodat, že vizuální esej má rovnocennou platnost a hodnotu jako tradiční články bádání založené na textu. Obrazy zde nehrají funkci ilustrační, naopak jsou hlavním médiem pro artikulaci významů a sdělení. (International Journal of Education Through Art, Vol 12 No 1 2017. Nigel Meager: Make observational films – exploring a participatory visual method for art education. P: 7–22) Přeložila T. Králíková.

takových očekává. Studenti diskutovali nad těmito tématy, svoje zkušenosti a postřehy sdíleli.

## **2.2 Má role v projektu**

Má role v projektu prošla během celé doby několika modifikacemi. Do projektu jsem vstoupila nejprve jako jedna z participujících studentek. Pracovala jsem na tvorbě *visual story*, prošla jsem všemi fázemi projektu jako jeho účastník. Mám tedy osobní zkušenosti z úhlu pohledu studenta učitelství na PedF UK. Téma projektu mne velmi silně oslovilo a ovlivnilo mé hlubší přemýšlení o sobě samotné, o mé vlastní identitě a o identitě mé budoucí profese, rozhodla jsem se tématu více věnovat ve své diplomové práci. V tomto momentu jsem se stala badatelkou a snažila jsem se hledat odpovědi na otázky, které z projektu vyvstaly. Zaujala mne forma práce a výzkumu, pokračovala jsem v pořizování fotografií, vedla jsem si fotodeník, který vystihoval metafory a narativy, začala jsem shromažďovat a zkoumat materiály od ostatních studentů. V červnu 2015 jsem byla vybrána společně s dalším participujícím studentem Martinem Gebhartem k prezentaci výsledků naší mezinárodní spolupráce na konferenci IIE Gatterin Ann Arbor, USA. Zde jsme mimo jiné prezentovali postery, které jsme společně s Martinem vytvořili, jakožto rekapitulace projektu a celkový průřez jeho průběhem. V návaznosti na konferenci jsem zažádala PedF UK o grant, který mi umožnil měsíční stáž přímo v Detroitu. Stáž proběhla v dubnu 2016. Cílem mé stáže bylo pořídit co nejvíce výzkumného materiálu různými formami výzkumu. Materiály jsem získávala díky observacím ve školách, pořizování rozhovorů a provádění rešerše

literatury v univerzitní knihovně UM Flint. Stejně kroky jsem pak učinila i v Praze. Od momentu, kdy projekt začal, uběhly už téměř tři roky a já se během té doby stala začínající učitelkou. Mohu tedy poskytnout tři různé úhly pohledu, tedy z pozice umělce, který pořizuje autorské fotografie za účelem přenést metaforiku sdělení svých pocitů, z pozice badatele a z pozice začínajícího učitele. Všechny tyto tři aspekty se potkávají v konceptu A/r/tografie, který v této diplomové práci používám.

### **2.3 Průběh projektu: fotografie, texty a *visual stories***

Projekt započal tím, že studenti začali dokumentovat svůj běžný každodenní život. Po dobu dvou týdnů pořizovali tzv. fotodeník pro zachycení běžných situací. Ve fotografiích posléze hledali důležité osobní momenty, na jejichž základě si začali klást otázky z oblasti své cesty za učitelstvím. Dostavilo se odhalování rozlišností nejen ve studentských záležitostech, ale především v otázkách motivace, společnosti a kultury. Podstatou této činnosti bylo především hledání vizuálních aspektů, ze kterých lze vytušit pocity studentů.

V další fázi projektu začali studenti pracovat v páru. Ve vybraných fotografiích začali se svým partnerem hledat podobné motivy a náměty. Začali uvažovat a diskutovat o své rozvíjející se profesní identitě, hodnotách, životních postojích a názorech. Během této fáze vyvstalo na povrch mnoho otázek, které se vztahovaly k učitelské profesi ve spojitosti s kulturou země, kde žijeme, městem, kde působíme a učíme, s politikou, se kterou se potýkáme, se společností a jejím očekáváním. Vyvstala i otázka naší vlastní vnitřní motivace. Proč vlastně chci být učitelem?

Všechny tyto aspekty našly své důležité místo v pečlivě vybraných fotografiích a utvořily tak základ pro psaný příběh. Texty se propojily s fotografiemi a zvukem a vznikly tzv. *visual stories*. Jak již bylo zmíněno, studenti pracovali individuálně a poté v párech se svými spolužáky ve své zemi. Poté, co dokončili svou práci, nastal další důležitý moment projektu. Tím bylo setkání obou skupin studentů, pomocí hromadné skypové diskuze. Během tohoto setkání se hovořilo společně o tématech, která se objevila v jejich práci. Významnými tématy se ukázaly motivace, odhodlanost, ale také třeba styl vzdělávání učitelů atp.

Mezi hlavní použité metody práce v projektu patřil především fotodeník, dále skupinové diskuze, reflexe, interpretace významů, reflektivní dialog, myšlenkové mapy, vyprávění příběhů a hledání vhodných metafor. Výsledným produktem byla *visual story* sestavená z těchto materiálů.

## **2.4 Jednotlivé kroky v projektu**

1. krok: Po dobu dvou týdnů studenti dokumentovali svůj život pomocí fotografií.
2. krok: Společná diskuze na téma fotodeník a sběr fotografií. Diskuzi předcházela individuální reflexe v psané podobě. Hledání klíčových slov a frází v reakci na sběr fotografií, komunikace postupů, názorů, nápadů, ideálů, asociací, principů a limitů. Užší výběr fotografií a hledání toho pravého konceptu.

3. krok: Spolupráce studentů v párech studentům umožnila sdílet a prohlubovat reflexi. Studenti společně interpretovali svoje fotografie a hledali skryté metaforu. Následovala tvorba myšlenkových map, které studentům pomohly sumarizovat, a především jasněji identifikovat hlavní témata pro společnou práci. Studenti nalézali koncepty, které měly hlubší mentální přesah mezi konkrétními situacemi a pocity.
4. krok: Studenti si zvolili 10 nejvýznamnějších konceptů, které našli vyobrazeny ve fotografiích. Pojmenovali je a svůj společný výběr fotografií zúžili na maximální počet 10 kusů.
5. krok: Studenti tvořili společný příběh a rozpracovávali scénář za použití vybraných fotografií. Tvořili společné sdělení na základě vizuálních a krátkých textových prvků.
6. krok: IT lekce – práce s patřičnými programy, které dopomohou vytvořit technicky fungující *visual story*. Spolupráce s KITTV PedF UK.
7. krok: Individuální zpracování jednotlivých *visual stories*, tvůrci se snažili reflektovat, zda dodržovali kroky podle předem stanoveného scénáře.
8. krok: Finální společná prezentace *visual stories*, reflexe na téma dodržování scénáře. Závěrečná diskuze a společná reflexe celého projektu.
9. krok: Dva studenti z Prahy, kteří se účastnili tohoto projektu, jeli v červnu 2015 prezentovat výsledky mezinárodní spolupráce na konferenci Ann Arbor IIE

Gattering.<sup>4</sup> Tato konference byla zaměřena na inovativní postupy ve vzdělávání, které by mohly pomoci zlepšit některé oblasti vzdělávání v USA.

10. krok: Dva studenti z Michiganu přijeli do Prahy na podzim 2015, aby se účastnili společné diskuse s pražskými studenty a přehlídky mezinárodních projektů PedF UK. Workshop byl především zaměřen na profesní identitu učitelů a jejich profesní výcvik.

Výsledným produktem projektu projektu bylo dvacet dva *visual stories*. Každá *visual story* je individuální a jedinečný produkt práce dvojice studentů, kteří se zamýšleli nad svou profesní identitou spojenou s jejich budoucí profesí.

---

4

IIE – Institute for Innovation of Education: Institut pro inovaci ve vzdělávání je organizace působící v USA, která spolupracuje se širokou škálou pedagogů, odborníků a studentů oboru vzdělávání. Zaměřují se na aktuální požadavky a problémy ve vzdělávání. Zavádějí kreativní a interaktivní prvky do současného trendu a tím přispívají ke zlepšení celkové úrovně současného systému vzdělávání v USA. Dostupné z: <http://iie.institute/>.



Obrázek 1 – T. K., Praha 2015



Obrázek 2 – T. T., Praha 2015



*„Ve spolupráci s mojí spolužačkou jsme vyobrazovaly své pocity pomocí kontrastů. Princip kontrastu, kdy jsme vzájemně stavěly rozdílné prvky stejné váhy do protikladů, rezonoval pro obě z nás. Hovořím-li i za nás obě, kontrast v danou dobu naprosto skvěle vystihoval naše pocity a úvahy na téma naší profese. Snažily jsme se najít systém v chaosu, respektujeme tradice, ale vnášíme do ní alternativy, bez nichž by dnešní učitel těžko uspěl. Nekonečné hledání motivace a inspirace může bez střízlivé sebereflexe vést k syndromu vyhoření. Učitel je často stavěn do postavení, kdy si musí umět vybrat a rozhodnout se. Za tím si pak pevně stát a jít touto cestou.“ (T. K. a T. T.)*



Obrázek 3 – E. Ž., Praha 2015



Obrázek 4 – L. T., Praha 2015

Zajímavou paralelu našli studenti mezi učitelem a řidičem autobusu. Na základě toho, že se oba starají o veřejnost a pracují pro ni, zvolili si cestu, kdy řidič autobusu předkládá dopravní značky a učitel vysvětluje, co daná značka znamená pro jeho profesi. Za povšimnutí stojí především paralela se zpětným zrcátkem. *„Řidič ho používá, aby mohl kontrolovat cestu za ním a bezpečně pokračovat v řízení dál. Učitel zrcadlo používá jako svou zpětnou vazbu. Reflektuje svou cestu, uvědomuje si zpětně kroky, které udělal, a na nich staví své sebepoznání a svůj další progres.“* (E. Ž. a L. T.)

Pozoruhodný je také fakt, že důležité téma sebereflexe bylo zmíněno pouze v jednom videu z celkového počtu dvanácti českých videí. Studenti z Prahy ve svých videích reflektují výstižně a podrobně život studenta, budoucího učitele, který bojuje s nedostatkem času a velkým množstvím práce pro školu. Zajímavé je, že se ve videích přímo nevyobrazuje motiv, proč se chtějí stát učiteli. Jedno z hesel, které se ve videu objevilo, říká: *„Chceme předat naše hodnoty dál, tedy našim žákům a studentům. Chceme jim připomenout, že mají být hrdí na to, že jsou Češi, a mají respektovat naši identitu, protože jedině s respektem k sobě a k druhým se můžeme v životě posunout dál a něčeho společně dosáhnout.“* (J. K. a M. B.)



Obrázek 5 – T. B., Praha 2015



Obrázek 6 – J. K., Praha 2015

Lze-li považovat toto sdělení za nosnou informaci pro naši budoucí profesi, to si asi musí každý zhodnotit sám. Pro mne osobně je toto nesmírně důležité, ale z dnešního pohledu, když tuto práci píšs s určitým časovým odstupem, zde mnoho věcí postrádám. Především postrádám osobní aspekt nás, nás jako osobností, nás jako učitelů, kteří v tomto divadle hrají jednu z hlavních rolí. Je přeci důležité starat se hluboce o tuto naši roli, abychom očekávaný nápor zvládli a dokázali si v něm najít svou cestu a plnohodnotně fungovat. Být dobrým učitelem se nedá naučit na fakultě, je to celoživotní cesta, po které musíme jít a následovat její zatáčky a překonávat její překážky.

Cílem studentů z Detroitu, kteří chtějí být bezesporu také dobrými učiteli, je především změna. Chtějí udělat změnu k lepšímu, změnu pro lepší Detroit. Je to jednoznačně společný cíl všech studentů, s nimiž jsem měla možnost spolupracovat. Zajímavé je ovšem to, že někteří z nich vlastně nejsou z Detroitu, město znají jen velice povrchně a o jeho problémech se dozvídají až postupem času. Trochu se obávám, aby nezažili šok.

Nyní je nutno zmínit, že forma zpracování příběhů se u amerických studentů a českých studentů lišila, především proto, že v Praze probíhal kurz na katedře výtvarné výchovy PedF UK a v Detroitu probíhal v rámci seminářů didaktiky psaní a dětské literatury. Čeští studenti pracovali s formátem *visual story*, kdežto američtí studenti pořizovali krátká videa.



V amerických videích se často objevují hesla jako *vzdělání je cesta k lepšímu Detroitu; přikládáme ruku k dílu; chceme být hodnotní pro naše město*. Velkorysá a vlastenecká hesla prostupují všemi videi. Studentům jde bezesporu o dobro a prosperitu, bohužel se ale často nedívají reálným pohledem na spojitosti okolo. Dokazuje to především fakt, že studenti opravdový Detroit přímo nezažili. Situace vyžaduje komplexní změnu.



Obrázek 7 – K. S., Detroit 2015



V tomto ohledu mne zaujala tři videa, která vznikla v rámci projektu a jsou reálnou výpovědí o tom, jaká situace opravdu je.

Autorka první *visual story*, Kristen, mladá studentka původem z Detroitu, v Detroitu vyrostla a žije zde celý svůj život. K městu i jeho obyvatelům má velice blízký vztah. Nedistancuje se od nezaměstnaných, sociálně vykořeněných, a tedy často problematických Afroameričanů, bere je jako své sousedy. Chová se k nim důstojně a s respektem. Považuje to za podstatné a důležité ve smyslu přístupu k těmto lidem. *Snaží se dívat skrze mlhu*, metafora, kterou Kristen používá pro vysvětlení situace.



Obrázek 8 – K. S., Detroit 2015



Obrázek 9 – K. S., Detroit 2015



Obrázek 10 – K. S., Detroit 2015

Zmiňuje i velice důležitý význam historie města. Kromě toho, že město prosperovalo a bylo v podstatě nenasytné a chamtivé, potýkalo se i s vážnými problémy, jako je rasismus, kriminalita, drogy, negramotnost a nezaměstnanost. Dodává, že Detroitané jsou silní, houževnatí, kreativní a ambiciózní lidé, což lze vypožorovat ze záběrů, které Kristen pořizuje. Často zachycuje krásy města v podobě rozsáhlých a propracovaných graffiti, která sdělují důležitá poslání.







Obrázek 12 – K. S., Detroit 2015



Obrázek 13 – K. S., Detroit 2015

Dodává, že Detroit poskytuje svým obyvatelům mnoho možností a je důležité je využívat a pracovat na nich, aby lidé uspěli. Kristen dokumentuje i fakt, že z dříve industriální velmocí se po sto letech stává velmoc zahradnická. Trend komunitních zahrad se zde ujal a lidé začínají znovu těžit ze své manuální a fyzické práce. Lidé jsou po dlouhé době opět hrdí na produkt své snahy. Dodává, že se lidé snaží, aby se Detroit, nepochopené město, stalo opět místem, kam cizinec rád zavítá. Význam sebe sama, jako učitele v Detroitu, chápe velice jasně. Chce být na blízku mladým lidem, s nimiž chce sdílet jejich každodenní problémy, chce jim být oporou a ukázat jim, že jsou společně i s ní na stejné lodi.





Obrázek 14 – K. S., Detroit 2015

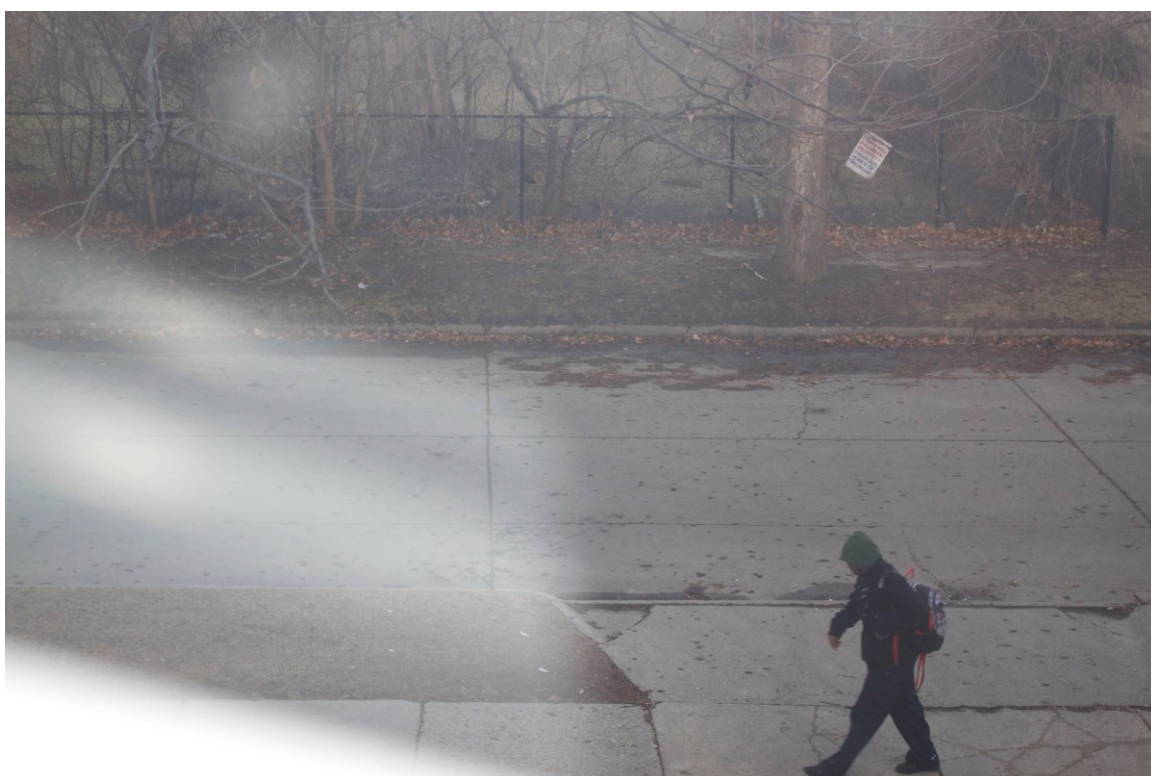


Obrázek 15 – K. S., Detroit 2015





Obrázek 16 – K. G., Detroit 2015



Obrázek 17 – K. G., Detroit 2015

Autorem druhé *visual story* je Kyle, třicátník, který vystudoval vysokou školu v Anglii, dlouho žil v New Yorku a do Detroitu se vrátil teprve nedávno. Kyleova práce vypovídá především o vztahu učitele se žáky. Poukazuje na to, že studenti přicházejí zpravidla z velmi nestabilního prostředí a to, že vůbec dorazí do školy, hodnotí jako veliké překonání sebe sama, protože často nemají motivaci, proč se vůbec snažit. Kyle se svým studentům snaží přiblížit především lidsky. Začátek videa začíná záběrem přestávky ve škole, kde afroameričtí studenti tančí na chodbě na hip-hopovou hudbu. Jejich pohybový talent je ohromující, Kyle, jejich učitel, stojí na chodbě s nimi a ačkoli jeho nadání se ani zdaleka nemůže vyrovnat tomu jejich, tančí svůj part také a rozesměje široké publikum. Studenti jásají, protože vidí ve svém učiteli člověka, který je s nimi.



Obrázek 18 – P. P., Detroit 2015

Porter, autor třetí *visual story*, je autentický producent. Afroameričan ve středním věku, který sám zažil nepřízeň osudu. Svého času byl také žákem detroitské *urban school*, dosti podobné, kde dnes učí. Jasně si pamatuje své pocity, problémy a útrapy, které ho ve škole potkávaly. Metaforu, kterou používá ve svém videu, používá pro vyjádření naděje. Hovoří o *setí semínek a starání se o nový život*, což souhlasí i s pocity Kristen, která dokumentovala městská políčka. Porter poukazuje i na svůj život, na své děti a své žáky. „*Přestaňme přemýšlet jednosměrně a budme my tou změnou, kterou chceme vidět.*“ (Porter)



**Obrázek 19 – A. S., Detroit 2015**



**Obrázek 20 – T. J., Praha 2015**

Určitá paralela mezi studenty z Detroitu a z Prahy je zřejmá. Obě strany chtějí být dobrými učiteli. Být oporou pro své žáky. Studenti z rozličných zemí bojují se stejnými problémy, jako je nedostatek času, stres a tlak. Shledávají svoji profesi jako dlouhou cestu, kterou musí pečlivě následovat, aby dosáhli cílů. Odlišnosti lze hledat ve smyslu poslání. Pro studenty z Prahy je jejich poslání zatím nejasné, mimo výše zmíněných cílů jsou spíše ve velikém očekávání, co jim jejich budoucí profese přinese. Jsou vybaveni kvalitními vědomostmi, jejichž aplikaci zatím moc nedokáží uskutečnit. Jejich profesní identita je v naprostých počátcích. Jejich žáci jsou z naprosté většiny z rodin, kde jsou rodiče gramotní, mají jistý příjem a jejich děti hrají v jejich životech důležitou roli. Oproti tomu studenti z Detroitu mají cíl jasný. Skrze vzdělání chtějí pomoci městu, aby se vzchopilo. Jejich cílem je vydržet a pomoci. Studenti, kteří na ně čekají, jsou z naprosto odlišných podmínek než ti naši. Prací učitele je především motivovat žáky k tomu, aby do školy chodili. Jejich vybavenost pro tuto misi je ovšem vrtkavá. Odhodlání budoucích učitelů je jasné, jejich cíl je obdivuhodný, jejich budoucnost je však velice nejistá, vyjasní se, až procitnou v realitě dané situace.

### **3 Charakteristika studijních oborů – Charakteristika MAC programu a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a úloha uměleckých předmětů v kurikulu**

#### **3.1 MAC program a jeho zaměření**

The Detroit Teacher Project MAC je vyučován na University of Michigan-Flint. Jeho specifika jsou především v tom, že za dva roky absolvent získá učitelský diplom a potřebné certifikáty, které mu umožňují vykonávat pedagogickou praxi v rámci státu Michigan. Absolvent se stává specialistou na výuku v tzv. *urban schools*. Předešlé bakalářské studium nemusí být nijak propojeno s pedagogickou činností a učitelstvím vůbec. Po celou dobu studia neskládají studenti žádné zkoušky, které by byly obdobné těm našim. Požadavek pro splnění daných seminářů je většinou formou esejí, které studenti následně obhajují před pedagogem nebo před skupinou kolegů-spolužáků. Studium se platí. Tento obor patří k levnějším a jeho studenti si ho často vybírají proto, že je to rychlá a v podstatě levná varianta, jak se stát certifikovaným učitelem.

MAC program prezentuje jako svou výhodu množství pedagogické praxe, která je studentům po dva roky studia poskytována v rozsahu 10–12 hodin týdně. Dále úzkou spoluprací studentů a jejich univerzitních profesorů. Studium je založeno na velkém množství reflexí, které reagují na aktuální dění ve školách, které studenti na svých praxích zažívají. Studenti se často zamýšlí nad tím, co je jejich motivací pro to, aby se stali učitelem, a kriticky o tom v rámci studia diskutují.



Povinné semináře mají čtyři zaměření: čtení, psaní, počítání a literatura – matematika a její aplikace – psychologie zaměřená na studenty – pedagogická praxe. Tato zaměření se promítají do každého semestru s výjimkou toho, že se studenti specializují buď na jazyk, nebo na matematiku. V rámci psychologie se probírají především témata, jak zvládnout stres a nápor spojený s učitelskou profesí. Další důležité téma je profesní identita a otázky na téma, proč se stát učitelem. Nejprve působí student jako asistent učitele ve třídě. Následně začíná učit pod supervizí učitele z dané školy. V poslední fázi učí již sám. Chybí zde semináře typu metodik a didaktik. Pro úspěšné absolvování celého studijního oboru musí studenti vypracovat jakousi ročníkovou práci na téma, které si sami zvolí. Tuto práci prezentují před svými kolegy a profesory v rámci obhajob.

### **3.2 PedF UK, studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a jeho zaměření**

Jedná se o pětiletý nedělený magisterský obor, který poskytuje Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Cílem studia je vybavit studenty profesními kompetencemi, které jim umožní kvalifikovaně a kvalitně vykonávat učitelskou profesi na 1. stupni ZŠ. Studium je koncipováno do šesti celků, které jsou tvořeny vzájemně provázanými kurzy z různých oborů, které vedou k profesní způsobilosti absolventa. Profesním jádrem a těžištěm studia jsou především pedagogicko-psychologické disciplíny společně s odbornými didaktikami. V průběhu celého studia absolvuje student různé formy pedagogické praxe. Klíčovými charakteristikami praktické přípravy je její gradace z hlediska nároků na studenta a reflektivní pojetí praxe.



Studenti se po celých pět let studia setkávají s kurzy z šesti oblastí: kurzy univerzitního základu, pedagogicko-psychologické kurzy, předmětový celek – odborný základ jednotlivých vyučovacích předmětů na 1. stupni základní školy v ČR, oborové didaktiky – rozvoj dovedností didaktické transformace vzdělávacího obsahu vzhledem k individuálním a věkovým zvláštnostem dětí mladšího školního věku, specializace – zaměřené buď na jednu z výchov (hudební, výtvarnou, dramatickou nebo tělesnou), nebo na vyučování jednomu z cizích jazyků (anglický, německý nebo francouzský). Prohlubující kurzy – povinně volitelné kurzy k individuální profilaci studia.<sup>5</sup>

---

5

Dostupné z: <http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/charakteristika>.

### 3.3 Srovnání profilů absolventů

#### USA

Absolvent se stává specialistou na výuku v *urban schools*, především pak v *urban high schools*, což je ekvivalentem pro náš druhý až třetí stupeň vzdělávání. Zná prostředí a problémy těchto škol. Disponuje potřebnými certifikáty a magisterským diplomem, které mu umožňují vykonávat legálně pedagogickou činnost ve státě Michigan. Absolvent se stává specialistou buď na jazyk, nebo na matematiku, důležité předměty, které se testují v celostátních testech. Vědomosti z oboru didaktiky, metodiky, a především ontologické psychologie jsou však velmi povrchní. Absolvent je schopen sebereflexe a je si vědom svého postavení a významu ve škole a školství samotném.<sup>6</sup>

#### ČR

Absolvent získal profesní kompetence, které ho opravňují ke kvalifikovanému vykonávání učitelské profese na 1. stupni základních škol. Je schopen integrovat obsah vzdělání, propojovat učivo různých vyučovacích předmětů a zprostředkovávat žákům základy celistvého obrazu světa. Absolvent je vybaven základními pedagogickými a psychodidaktickými kompetencemi k vyučování a výchově. Umí vytvářet příznivé podmínky pro učení, dokáže žáky motivovat,

---

6

Dostupné z: [umflint.edu/gratuategroups](http://umflint.edu/gratuategroups).

aktivizovat, vytvářet pozitivní emocionální a sociální klima ve třídě, řídit procesy žákova učení – zejména je individualizovat z hlediska náročnosti, času, míry pomoci, stylů učení apod. Je schopen kvalitní partnerské komunikace nejen se žáky, ale i s rodiči, kolegy a dalšími sociálními partnery školy, dokáže s nimi spolupracovat. Je vybaven základními dovednostmi pro práci s celou širší dětské populací, to znamená i s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Je schopen teoretické reflexe vlastní učitelské činnosti, dovede prezentovat, vysvětlovat, argumentovat své pojetí vyučování. Je vybaven základními metodologickými dovednostmi, je schopen provádět akční výzkum a snaží se o zkvalitnění učitelské práce. Orientuje se v hlavních vývojových trendech západoevropského školství, v problematice alternativních koncepcí vzdělávání a inovativních přístupů, v oblasti vzdělávací politiky a školské legislativy. Ovládá základy práce se současnou informační a komunikační technologií<sup>7</sup>. Nemohu objektivně reflektovat profil absolventa z USA, naopak si trůfám dodat, že popis absolventa, jak ho prezentuje katedra primární pedagogiky Pedf UK, dle mého názoru zcela nekoresponduje s realitou. Během rozhovorů, které jsem vedla se studenty, převážná většina z nich postrádala právě dostatečnou míru praxe. Zdůrazňovali, že na úkor praxe ovládají značné množství teorie, kterou v praxi nemají jak uplatnit. Postrádají praktické vybavení typu: jak zacházet s třídní knihou, jak do ní zapisovat, jaké jsou učitelovy právní povinnosti, za co vše má

---

<sup>7</sup> Dostupné z: <http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/charakteris>

zodpovědnost, jak se má chovat v krizových situacích, co jsou jeho kompetence v rámci školy a co už nikoli.

### 3.4 Federální kurikulum USA

Největší vliv na školství v USA měl filosofický směr pragmatismus, který vznikl ve 2. pol. 19. stol. Podle pragmatismu jsou věda i náboženství důležitou součástí života, protože přinášejí užitek. Zásadně pak ovlivnil pedagogiku John Dewey, který kladl důraz na znalost správných metod a postupů v otázce řešení problémů v běžném životě. Prosazoval to, že člověk se učí zkušenostmi, které získá jedine prací a praktičností. Znalosti a dovednosti posouvá na druhou kolej.<sup>8</sup>

Dnešní pragmatické kurikulum je velmi flexibilní, podceňuje se obsah vzdělávání, nedodržují se osnovy. Důraz je kladen na praktické využití znalostí a učitelům je ponechána velká míra volnosti při aplikaci kurikula.

Kurikulum v USA není jednotné, stát od státu se liší. Poslední zásadní změny proběhly v 70. a 80. letech. Od té doby je diverzita kurikula značně široká. Široké spektrum škol nabízí různá zaměření různých kvalit. V USA je stále aktuální otázka jednotného kurikula, nad nímž se uvažuje. Nyní jsou stanovené standardy, které fungují jako opěrné kurikulum. Systém státního vzdělávání je podporován kombinací lokální, státní a federální vlády. Kurikulární rozhodnutí jsou většinou tvořena na lokální a státní úrovni. Federální vláda zde má jen limitovaný vliv.

---

8

History of American Curriculum, 2008

Důležitý reformní dokument vznikl v roce 2001, kdy se školství v USA začalo plošně řídit zákonem, který nese název *No Child Left Behind NCLB (žádné dítě nezůstane pozadu)* , zákon vešel v planost za vlády prezidents G. W. Bushe s cílem zlepšit úroveň vzdělávání žáků. Podle tohoto zákona musí být všichni žáci a studenti ze Spojených států ve státních školách pravidelně testováni v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd. Jedná se o tzv. LEAP testy, což jsou standardizované testy, které přinášejí celistvý přehled o tom, jak si žáci ve školách vedou. Zda jsou celostátně na stejné úrovni ve znalostech i dovednostech. Tento typ testování je pod palbou silné kritiky především proto, že nelze srovnávat děti z prosperujících podmínek a děti z velmi náročného a nepříznivého prostředí.<sup>9</sup>

#### **3.4.1 Úloha výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech, USA**

Výtvarná výchova na základních a středních školách v USA nemá své stabilní a permanentní zastoupení. Cíle a očekávané výstupy jsou veřejně dostupné v dokumentu *National Standards for Arts Education*. Je zajímavé, že tento dokument se vcelku shoduje s našimi očekávanými výstupy obsaženými v RVP. Je důležité si však uvědomit, že pod *Arts Education* spadá více předmětů, je to: tanec, dramatická výchova, hudební výchova a výtvarná výchova. V USA používají tento hromadný název pro celkové zastoupení uměleckých předmětů ve vyučování.

---

9

No Child Left Behind Act. Dostupné z: [www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml](http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml).

*National Standards for Arts Education* navrhuje rozložení učiva po ročnících ve třech formách, nenavrhuje ale časovou dotaci. Standardy dělí na formu A, B nebo C. Sekce A je pro školy, které mají prostor, možnosti a dotace na vyučování *Arts Education*. Obsahuje podrobnější popis výstupů a cílů dané oblasti vzdělávání. Sekce C je naopak velmi strohá, funguje pro školy, které mají pro *Arts Education* vymezený jen skromný rozpočet a mají velmi omezené možnosti.

Studenti a žáci studují *Arts Education* formou volitelných předmětů. Mohou si tedy volit mezi tancem, dramatickou výchovou, hudební výchovou a výtvarnou výchovou. Mimo jiné mezi volitelné předměty patří i tělovýchova. Jak je známo, ve školách v USA jsou sporty velice ceněnou záležitostí. Často se stává to, že jsou sporty prosazovány mnohem více než *Arts Education*. Mnoho žáků a studentů tyto předměty shledává jako nelukrativní, protože nevidí smysl v jejich uplatnění a další aplikaci.<sup>10</sup>

Školy, které se potýkají s dotačními problémy na základě špatných výsledků z LEAP testů, *Arts Education* ze svého kurikula vyškrtávají úplně, nebo ho omezují na minimum. Hodiny, které by měly být věnovány *Arts Education*, jsou věnovány předmětům, které se testují a jsou tedy hypoteticky důležitější. To je také případ

---

10

*urban schools* v Detroitu. Učitelé výtvarných předmětů často mění místa, protože je školy nemohou zaplatit.

Jak je patrné, výtvarná výchova nehraje na státních školách v USA důležitou roli. Mnoho učitelů tento fakt považuje za alarmující. Stěžují si na přetíženost žáků, kteří nemají ve škole prostor pro rozvoj své osobnosti a podporu pro vlastní vyjádření. Racionalita zde vítězí nad bohatším a hlubším vnímáním světa. Racionalita a citové prožívání skutečnosti se staví do protikladu. Nejsou to ale právě tito žáci, kteří přicházejí ze složitých podmínek a potřebují prostor pro ventilaci a pro projev svého vnitřního vnímání? Denně se setkávají se širokým spektrem námětů, které potřebují reflektovat.<sup>11</sup>

### **3.5 Kurikulum ČR**

Systém vzdělání v naší republice vychází primárně ze školského zákona, který navrhuje vláda ČR. Kurikulum pro jednotlivé oblasti vzdělávání je obsaženo v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP), ten vešel v platnost v roce 2004. RVP je výsledkem školské reformy, která v ČR probíhala od 90. let. Formální rámec školské reformy je dán přechodem od jednotlivých osnov pro všechny školy k vytváření RVP a definování klíčových kompetencí, které rozvíjí. Na základě obecného RVP, které schvaluje MŠMT, si každá škola tvoří svůj vlastní Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). ŠVP musí být v souladu s RVP, obsah vzdělávání může být v ŠVP uspořádán do předmětů

---

11

Life inside Public Detroit Schools, Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ROCxtuyFjp0>.



nebo jiných výukových celků. ŠVP vydává a schvaluje ředitel školy nebo školského zařízení. Tím je podporována pedagogická autonomie škol i jejich zodpovědnost za vzdělávání. RVP i ŠVP jsou veřejně přístupné dokumenty, které flexibilně reagují na požadavky vzdělávání. Jelikož RVP musí odpovídat nejnovějším poznatkům vědních disciplín, pedagogiky a psychologie, prošel RVP již mnohými aktualizacemi, poslední proběhla v roce 2016.<sup>12</sup>

### **3.5.1 Úloha výtvarných předmětů a studie kurikulárních dokumentů, ČR**

Výtvarná výchova na základní škole v ČR tvoří jakýsi kontrast vůči ostatním vyučovaným předmětům, a to především proto, že nabízí nejen racionální, ale i umělecké osvojení světa. Žáci by díky tomuto předmětu měli chápat, že výtvarné umění i jejich samotná výtvarná činnost jsou jednou z mnoha forem komunikace. Výtvarná výchova je realizována díky vizuálně obrazovým prostředkům, nejen tradičním a ověřeným, ale i nově vznikajícím v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Výtvarná výchova je postavena na tvůrčích činnostech, které umožňují rozvíjet a naplnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, fantazii, intuici a invenci. Zároveň nabízí jinou formu projevu než pouze verbální. Dává žákům bezpečný prostor vyjádřit se skrze vlastní činnosti a tvorbu. V RVP se nachází vzdělávací oblast *Umění a kultura*. Tato oblast zde má své pevné a vymezené místo. Oblast se dále dělí na *Výtvarnou* a *Hudební výchovu*. Každá z těchto sekcí je vymezena *obsahem vzdělávacího oboru, vzdělávacími cíli a*

---

12

*očekávanými výstupy.* Očekávané výstupy se dále dělí na první stupeň ZŠ (1. období – 1. až 3. třída, 2. období – 4. až 5. třída) a druhý stupeň ZŠ. (RVP ZV 2016, s. 80–82)

### **3.5.2 Vzdělávací cíle**

Vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k pochopení umění jako specifického způsobu poznání a svébytného prostředku komunikace. Vede žáky ke vnímání umění a kultury jakožto neoddělitelné součásti lidské existence, k rozvoji tvůrčího potenciálu a prožitku ze subjektivně jedinečného vnímání. Žáci se podílejí na spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot a širších sociálních, kulturních i historických souvislostí. Dále vede žáky k uvědomování si sebe sama jakožto svobodného jedince, který má tvořivý přístup ke světu a díky své kreativitě je schopen aktivně překonávat životní stereotypy. (RVP ZV 2016, s. 80–82)



Obrázek 21



Obrázek 22

## **4 Výtvarná část: Detroit a Urban Schools<sup>13</sup>**

### **4.1 Luxus**

Detroit, město, které bývalo výstavní síní amerického průmyslu. Město, které prosperovalo, vyráběla se zde silná americká auta a které produkovalo skvělou hudbu. Město, kde spustil v roce 1913 Henry Ford první automatizovanou linku na výrobu automobilů a vystavěl vícepodlažní továrny hned vedle centra. Město, které bylo bohatší než New York, jeho obyvatelé žili ve velkolepých domech, jezdili v luxusních automobilech a bavili se na úrovni. Město, jehož krach a následný bankrot v té době nikdo nečekal.

### **4.2 Bankrot 2013**

Dnešní Detroit svou ztracenou slávu stále marně hledá. Město, které obývalo ve své největší slávě přes 2 miliony obyvatel, dnes obývá necelých 800 tisíc. Město je liduprázdné. Téměř celá jedna třetina obyvatelstva žije pod hranicí chudoby, 45 % obyvatelstva je negramotných. Po širokých ulicích sem tam přejede občas starý Ford nebo nová Toyota. Městem, které bylo vybudováno pro automobilisty, nikdo neprojíždí. V roce 2013 toto zadlužené americké město požádalo o bankrotovou

---

<sup>13</sup> Autorské fotografie (Obrázek 22 - 43) jsem pořizovala během své stáže v Detroitu na jaře 2016.

ochranu před věřiteli. Jedná se o dosud největší městský bankrot v dějinách Spojených států.<sup>14</sup>

### 4.3 Motown

Největší město Michiganu bylo založeno roku 1701 francouzskými kolonisty, později kolonie připadla Britům a od roku 1815 je prohlášeno za oficiální hlavní město státu Michigan. V jednom z nejprůmyslovějších měst USA je stále zastoupen především automobilový průmysl (Ford, General Motors a Chrysler). Silná konkurence levných aut z Asie ale zapříčiňuje poměrně vysokou nezaměstnanost. Detroit zažíval svou největší slávu v době od založení Fordových závodů až do doby po druhé světové válce. Za války Detroit produkoval válečné stroje a zbraně a byl považován za nejproduktivnější místo v USA. Detroit se stal čtvrtým největším městem Spojených států, počet obyvatel dosáhl vrcholu, z montážních linek se hrnuly velkolepé luxusní vozy, zánik města byl v tuto dobu už na dosah ruky. Na trh se už v té době dostaly levné, úspornější automobily z Asie. Poptávka po amerických automobilech začala prudce klesat.<sup>15</sup>

---

14

Dostupné z: <http://www.detroitmi.gov/>

15

Wber, P: The rise and fall of Detroit, The week, 2015.

Dostupné z: <http://theweek.com/articles/461968/rise-fall-detroit-timeline>.

#### **4.4 Bílý útěk**

Bohatí bílí Američané se začali stěhovat z města na předměstí. Infrastruktura města spočívá na pohybu aut. Dálnice začala rozdělovat město. Bez auta je člověk ztracen. Afroameričané, kteří původně přišli do Detroitu za prací především z jihu a byli stěhováni do vlastních městských enkláv, začali pociťovat velké znevýhodnění. Nikdy nevydělávali tolik jako bílí dělníci. Žili v blízkosti továren, v centru města, odkud se všichni stěhovali pryč. Pracovní místa mizela, továrny rapidně snižovaly počet zaměstnanců. Nezaměstnanost rostla. Průmysl, na kterém bylo město založeno, začal kolabovat.



Obrázek 23



Obrázek 24

## 4.5 Sociální nepokoje

Pohled na Fordovu továrnu dnes hovoří asi za vše. Kolaps a následné sociální nepokoje. V roce 1967 proběhlo v USA povstání černošského obyvatelstva. V Detroitu se nepokoje odehrávaly sedm dní. Brutalita a násilí, při nichž přišlo o život několik desítek Afroameričanů, zapříčinily rychlejší proměnu města. Hovoří se o tom, že město „zčernalo“. Běloši definitivně utekli na předměstí. Pomyslnou demarkační linií se stala 8. míle. Ulice, která zřetelně oddělila předměstí od města. Od této chvíle se lidé dělí na dva tábory.<sup>16</sup>

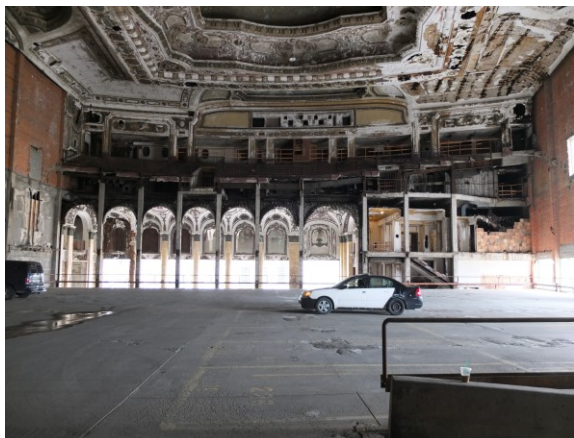
Ti z předměstí mají o Detroitu zkreslené představy. Jezdí do města za zábavou, na fotbalové a baseballové zápasy, koncerty atp. O realitě města nemají ponětí. Netráví ve městě víc času než jen pár hodin týdně, nenavštěvují jiná místa než stadiony, kam se z hezkého domku na předměstí dovezou a zase odvezou automobilem. Vcelku výstižně tuto situaci zachycuje film 8 míle (*8th Mile*) z roku 2012, režiséra Curtise Hansona. Hlavní postavu ztvárňuje známý rapper Eminem, rodák z Detroitu.

---

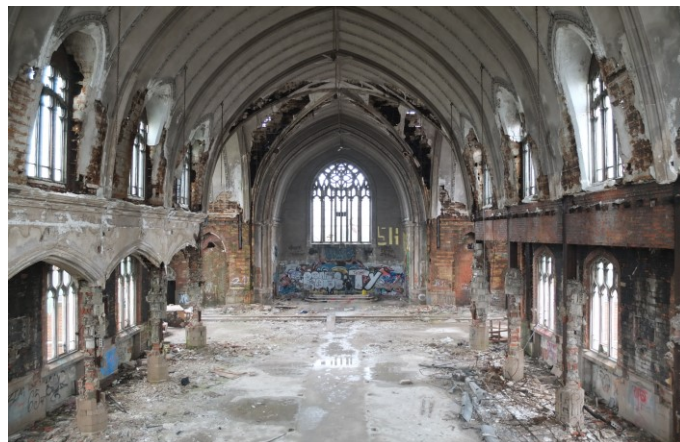
16

Requiem pro Detroit, dokumentární film ivysilani.cz / Requiem for Detroit, UK, 2010. Director: Julien Temple.





**Obrázek 28** – Parkoviště v divadle, nebo divadlo na parkovišti? The Michigan Theatre Building Royal , T. K. 2016



**Obrázek 27**



**Obrázek 26** - Křesťanský kostel obývaný sektou, Detroit, T. K. 2016



**Obrázek 25**

#### 4.6 Divadlo

Slavné divadlo, kam se chodili lidé bavit, zkrachovalo proto, že se v něm ani v jeho okolí nedalo parkovat. Dnešní funkce divadla je zřejmá.

Kromě divadel a fabrik se zavírají také kostely a nemocnice. Některá z těchto míst jsem měla možnost navštívit osobně.



**Obrázek 29**

Tato nemocnice byla opuštěna v roce 2005. Vybavení a dokumenty o pacientech se ještě válí po zemi. Drahé věci byly rozkradeny, nemocniční lůžka a snímky z rentgenů jsou však stále k dohledání v kartotékách. V dolní části nemocnice jsou stále umístěny velké nemocniční přístroje, které nelze jen tak odnést.





Obrázek 31



Obrázek 30

Situace v Detroitu byla od padesátých let velmi nestabilní. V 70. a 80. letech zde konstantně probíhaly rasové nepokoje, problémy s drogami a začala se rapidně zvyšovat kriminalita a nezaměstnanost. S těmito problémy se Detroit potýká dodnes. Ve městě žije z 90 % afroamerické obyvatelstvo, které se necítí být zcela sociálně přijato. Z Detroitu se stala jakási komunita pro tyto lidi, kteří zde sdílí svou kulturu a sociální život.



Obrázek 32



Obrázek 33

#### **4.7 Zašlá sláva**

Město samo o sobě působí dojmem vyčerpání. Je z něj cítit jeho zašlá sláva a honosnost, na které se rozhodně nešetřilo. Architektura prosperujícího Detroitu byla krásná a velkolepá. Viktoriánské vily stávaly v těsné blízkosti výškových budov, kde sídlily kanceláře automobilových průmyslníků. Dnešní pohled na tyto domy působí až komicky. Výškové budovy mají v sousedství ruiny domků, ke kterým dnes vede už jen prašná cesta. Zajímavé je, že pořídit si jednu z těchto krásných, ale zubožených nemovitostí není vůbec drahá záležitost. Takový dům si může člověk pořídit už za symbolickou cenu 1 \$, což anoncují mnohé realitní kanceláře.





Obrázek 34 – online <http://nationalgeographic.com>



Obrázek 35

#### 4.8 Back to the roots

Blýská se na lepší časy? Možná... Velikým mottem Detroitu je slogan *Back to the roots* neboli zpět ke kořenům. Ve městě se rozvíjí tzv. *urban gardening*. Lidé zakládají malé komunitní zahrady, pěstují sezonní ovoce a zeleninu. Sklizeň prodávají bohatším spotřebitelům. Detroit se pomalu stává lukrativním místem pro odvážné investory, inovátory a dobrodruhy. Prostoru je zde hodně a pracující síly také.<sup>17</sup>

---

17

National Geographic, Taking back Detroit, Susan Agur 2016. Dostupné z: <http://www.nationalgeographic.com/taking-back-detroit/see-detroit.html>.





Obrázek 37 - Henry Ford Highschool, Detroit, T. K. 2016)



Obrázek 36

## 4.9 Urban schools

### 4.9.1 Vězeňská atmosféra

Při mém pobytu v Detroitu v rámci výzkumné stáže jsem měla možnost navštívit několik detroitských *urban schools*. Byl to pro mě velmi silný zážitek, nic takového jsem si neuměla představit. Zcela stručně mohu svůj pocit vystihnout slovem *vězení*. Při vstupu do školy jsem prošla kontrolou a detektorem kovu, ve třídách nebylo možné větrat, okna byla zamčena, dveře do tříd se z chodby také zamykaly. Školy jsou vybaveny neprůstřelnými okny, někdy i ochranou. V Henry Ford Highschool se před čtyřmi roky postříleli studenti z důvodu nevyřízených účtů z prodeje drog. Dva zemřeli.

### 4.9.2 Sociální problémy rodin

V Detroitu je převaha *urban schools*. Jejich ekvivalentem jsou pak *public schools* s tím rozdílem, že tyto školy se nepotýkají s problémy, které jsou charakteristické pro *urban schools*. V Detroitu jich tedy mnoho nenajdeme. Soukromé, tedy *private schools*, jsou na bohatších předměstích. *Urban schools* jsou dotovány státem a podléhají standardizovanému testování, jako všechny ostatní státní školy v USA. Tyto školy navštěvují především afroameričtí žáci a studenti, kteří se potýkají s výše zmíněnými sociálními problémy. Tito žáci však podléhají stejnému systému testování jako žáci z bohatých a fungujících škol a rodin. Pro místní učitele je mnohdy výhrou, že žáci do škol vůbec chodí. Systém založený na anonymním

testování tyto zřejmé rozdíly neakceptuje. *Urban schools* tedy dlouhodobě vykazují nejhorší výsledky v celoplošném testování v USA. Tento fakt má za následek další snižování peněz proudících do *urban schools*.<sup>18</sup>

#### **4.9.3 Výsledky testování v Detroitu a jeho důsledky**

Výsledky NEAP testů (*National Assessment of Educational Progress*) z roku 2015 byly zveřejněny s titulkem *Detroit worst in math, reading scores among big cities (October 2015)*. Tento titulek stručně sděluje fakt, že detroitští žáci odvedli nejhorší výsledky v porovnání s ostatními velkými americkými městy. Článek dále pojednává ale i o tom, že se přeci jen díky novému přístupu ke vzdělávání v *urban schools* výsledky trochu lepší. Uvádí srovnání z roku 2013 a 2015. V roce 2013 se v matematice umístilo pouze 35 % testovaných žáků ze čtvrtých tříd nad základní úrovní. Ostatní prokázali pouze triviální znalosti. V roce 2015 dosáhlo nad základní úroveň 37 % žáků. Testování byli i žáci osmých tříd. Základní úroveň překročilo v roce 2013 24 % žáků, v roce 2015 už 27 % žáků. Testování čtenářské schopnosti ukázalo 27 % žáků čtvrtých tříd nad základní úrovní v roce 2013. V roce 2015 již 30 % žáků. V roce 2013 se umístilo 44 % žáků osmých tříd nad základní úrovní čtenářské gramotnosti, v roce 2015 již

---

18

Franklin, B. Achievement, Race, and Urban School Reform in History Perspective: Three Views from Detroit, Utah State University, 2004. (článek z *Education Research and Perspectives*, vol 31, No 2., 2004)

46 % žáků osmých tříd. Výsledky žáků z nedalekého Chicaga se pohybují v obou sekcích okolo 60–70 %.<sup>19</sup>

Mary Jo Finney, Ph.D., vedoucí MAC programu, který připravuje učitele na jejich pedagogickou kariéru v *urban schools*, popisuje, co se stane, když škola vykáže špatné výsledky v testování. *Po obdržení špatných výsledků nejprve podléhá sankci školní kurikulum. Z něho je vyškrtnuto několik předmětů, které jsou považovány za méně důležité. Jsou to předměty, v nichž žáci a studenti rozvíjí především svou kreativitu a mají v nich možnost jiné formy projevu. Jde o předměty výtvarné a hudební. Učitelé těchto předmětů přicházejí o své pracovní místo a jdou hledat zaměstnání na jiné školy. Absence těchto předmětů přináší další problém, který se odráží především na žácích. Ve škole jsou jim předkládány jen „důležité“ informace, které je nutno perfektně umět pro zlepšení výsledků v testech. Je prosazován frontální styl výuky a náročný dril. Žáci se začínají ve škole cítit pod tlakem, nemají možnost žádného uvolnění a seberealizace. Nevidí v učení smysl a ztrácejí motivaci, učení je pro ně náročné. Pokud se nic nezlepší, sankci začnou podléhat i učitelé, těm se špatné výsledky podepisují především na platech. Škola dostane menší dotace od státu, nemá tak finance na opravy, provoz*

---

19

The Detroit News. Dostupné z: <http://www.detroitnews.com/story/news/local/detroit-city/2015/10/28/national-assessment-educational-progress-detroit-math-reading-results/74718372/>.

*tělocvičny, počítačové učebny atp. Klesá pomyslná popularita školy mezi společnostmi. Učitelé ztrácejí motivaci, žáci přestávají do školy chodit. Postupem času škola zavře úplně, protože má na svou kapacitu příliš málo žáků a provoz školy z finančních důvodů není možný. Mnohokrát nastává i situace, kdy se dvě neprosperující školy sloučí dohromady. Pro některé žáky je tato událost fatální, především proto, že nová škola je daleko od jejich bydliště. Školní autobusy někde vůbec nefungují, městská doprava neexistuje a děti nemá kdo vozit autem do školy. Nastává tedy ta nejhorší varianta ze všech, dítě do školy přestane chodit úplně. Sociální systém docházky dětí do škol nemá pod kontrolou.<sup>20</sup>*

Dnešní realita *urban schools* je letmo zachycena na těchto fotografiích. Škola, která disponovala bazénem, dvěma tělocvičnami, divadlem a prostornými třídami, byla zavřena stejně jako ostatní z důvodu ztráty dotací. Tyto zavřené školy brzo podlehnou rabování a devastaci. Zajímavé je, že školy jsou většinou opuštěny i s vybavením, které zkrátka není kam dát. V Detroitu se ročně zavírá stále mnoho škol. Jen v roce 2009 jich bylo zavřeno 29.

---

20

Rozhovory s Mary Jo Finney a jejími studenty, Detroit 2016.

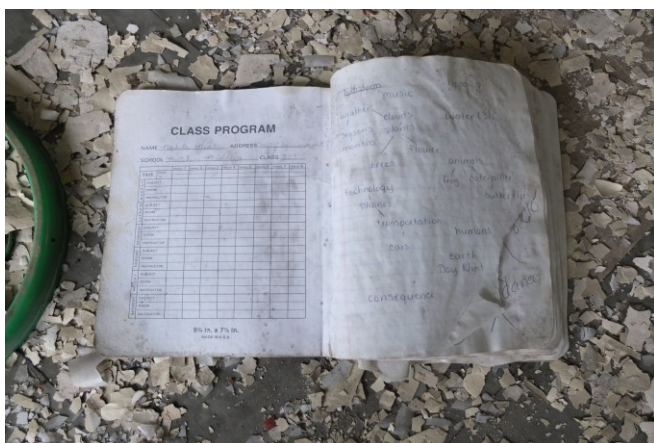




**Obrázek 41** – Škola zavřená v roce 2013, Detroit, T. K. 2016



**Obrázek 40**



**Obrázek 39**



**Obrázek 38**



Obrázek 42 – Henry Ford Academy For Creative Studies, Detroit, T. K. 2016



Obrázek 43

#### 4.10 MAC program

Současný stav je neúnosný, a proto se MAC program snaží o změnu ve stylu vyučování v obtížných sociálních podmínkách. Snaží se motivovat učitele, aby nepodléhali skepsi a pocitu marnosti, což je pro danou situaci vcelku zásadní, ale i opravdu složitý úkol. Dále se snaží budoucí učitele motivovat ke zlepšování atmosféry ve škole. Snaží se o to, aby budoucí učitelé dokázali navázat se sociálně vyloučenými dětmi vztah. V poslední řadě se snaží motivovat učitele, aby svou výuku brali zodpovědně a reagovali především na aktuální potřeby žáků.

Jak je patrné z výsledků NEAP testů uvedených výše, některým učitelům se daří a škola v rámci možností funguje, především díky jejich energii. Cílem učitelů, kteří prošli MAC programem, je apelovat na stát Michigan a prosadit změnu v obecném kurikulu pro *urban schools*. Hlavním cílem je, aby tyto školy měly jisté zvýhodnění v rámci hodnocení testů, protože je patrné, že nikdy nedosáhnou takových výsledků, aby bez problémů pokračovaly ve fungování dál. Dalším požadavkem je, aby kurikulum těchto škol bylo v základu jednotné.



## **5 Výzkumná část: Hledání odpovědí na otázky *Jak se stáváme učiteli***

Pro svou práci jsem zvolila cestu hybridního kvalitativního výzkumu především proto, že umožňuje intenzivnější a hlubší kontakt se situací a předmětem studie a pružně kombinuje různé druhy výzkumných metod.

Švaříček definuje kvalitativní výzkum jako „do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již někdo předtím vybudoval. Cílem je provést do hloubky kontextuálně zakotvené prozkoumání určitého široce definovaného jevu a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem je formulování nové hypotézy či teorie.“ (Švaříček, Šedová, 2007, s. 24)

### **5.1 Účastníci výzkumu**

Výzkumu se účastnilo 25 studentů pražské Pedagogické fakulty UK a 10 studentů University of Michigan-Flint, v programu MAC. Výzkum proběhl v rámci výuky předmětů didaktiky výtvarné výchovy na PedF UK a didaktiky literatury na University of Michigan-Flint. Studenti mapovali svou cestu *stávání se učitelem* pomocí fotografických deníků, psaní příběhů, tvoření *visual stories* a mnohoúrovňových reflexí, ve vybraných případech pomocí vedených rozhovorů.

Na výzkumu spolupracovaly vyučující kurzů Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D., doc. RNDr. Miroslava Černochová, CSc., a Mary Jo Finney, Ph.D.

## **5.2 Sběr dat**

Cílený sběr dat probíhal mnoha způsoby po dobu jednoho roku, od jara 2016 do jara 2017. Během této doby jsem navštívila dvakrát kooperující skupinu studentů z Detroitu. Na obou zapojených stranách jsem sbírala materiály různého typu.

Předběžný sběr dat započal mou účastí v projektu *How I am becoming a teacher*, který začal probíhat již v roce 2015. Hovořím-li ve své práci o aktérech, zahrnuji mezi ně i sebe.

## **5.3 Použité zdroje a nástroje**

Vzhledem k tomu, že vedoucí projektu přistupovaly k zadávání práce studentům a celkové práci odlišně, měla jsem k dispozici různý počet materiálů. Na pražské straně pracovalo 25 studentů ve dvojicích, na americké straně pracovalo 10 studentů samostatně. Počet reflexí a myšlenkových map neodpovídá počtu participujících studentů. Rozdíl sledávám také v tom, že projekt probíhal v rámci dvou různých seminářů. V Praze jsme se projektu věnovali v rámci hodin didaktiky výtvarné výchovy na KVV PedF UK, v Detroitu projekt probíhal v rámci hodin literatury a didaktiky.

- Autorské fotografie – pracovala jsem s velkým množstvím fotografií, které během projektu vznikly. Ve fotografiích jsem hledala metafory a narativy. V souboru jsem pracovala s více než 220 fotografiemi studentů. Dále také

se svými autorskými fotografiemi, které jsem začala pořizovat od počátku své účasti v projektu a pokračovala jsem ve fotografování především při návštěvách Detroitu na jaře 2015 a 2016.

- Reflexe – výzkum zahrnuje množství různých druhů reflexí, vzhledem k tomu, že reflexe jako taková je jedním z pilířů projektu. Během této doby probíhaly reflexe hromadné, individuální a párové. Písemné reflexe studentů z Prahy jsem měla k dispozici, během projektu psali studenti reflexe průběžně a jednu závěrečnou. K dispozici jsem měla dvanáct písemných reflexí, tedy pouze část z celkového počtu. Písemné reflexe z Detroitu jsem k dispozici neměla. Na závěr projektu proběhla hromadná reflexe mezi studenty z Prahy a dvěma studenty z Detroitu, kteří Prahu navštívili v rámci konference. Reflexe proběhla na podzim roku 2015 a byla natočena na video. Tento více než hodinový záznam jsem měla k dispozici. Mé individuální reflexe pak probíhaly především ústní formou s vedoucími projektu. Nejintenzivněji pak s vedoucí mé práce.
- Myšlenkové mapy – k dispozici jsem měla osm myšlenkových map, které mi poskytli studenti z Prahy, myšlenkové mapy z Detroitu nebyly zveřejněny, tudíž jsme se k nim nedostala.
- *Visual story* – dohromady jsem reflektovala dvacet dva vizuálních esejí.
- Reflektivní deník – deník jsem vytvářela od dubna 2016 do dubna 2017 v Detroitu a v Praze. Deník obsahuje především záznamy z observací ve školách, poznámky z rozhovorů s učiteli, studenty a dalšími participanty.

- Rozhovory – rozhovory byly pořizovány se třemi respondenty z Detroitu a třemi z Prahy. Jednalo se o studenty nebo již začínající učitele, někteří z nich byli účastníci projektu, někteří byli zcela nestranní bez předešlé zkušenosti s popisovaným projektem. Rozhovory byly pořizovány, nahrávány a volně přepisovány od dubna 2016 do března 2017.

#### **5.4 Stanovení výzkumných otázek**

- Jaké jsou rozdíly a podobnosti ve vývoji profesní identity studentů PedF UK a Detroit Teachers Programu?
- Do jaké míry ovlivňuje profesní identitu místo a sociální situace, v níž studenti žijí a studují?
- Je diskurz, který používají obě strany, podobný nebo odlišný?
- Jaká úloha se přisuzuje uměleckým předmětům v kurikulu veřejného vzdělávání učitelů v obou zemích?

#### **5.5 Metody výzkumu**

V následující kapitole se pokusím přiblížit zásady metod výzkumu, které jsem pro bádání použila. Snažila jsem se dodržet zásady hybridního výzkumu a pružně kombinovat několik metod a postupů. Za hlavní metodu považuji zakotvenou teorii a proces kódování. Druhou významnou metodou je koncept A/r/tografie. Na tomto konceptu se mi zalíbila především jeho pružnost, kterou používá pro kombinaci metod výzkumu. S uměleckými díly a texty zachází současně a vyváženě a jejich interpretaci podkládá naléhavou obrazovou dokumentací.

Dále jsem používala prvky akčního výzkumu a případové studie. Během celého bádání jsem používala prvky konceptu A/r/tografie.

### 5.5.1 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie neboli *grounded theory* představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu. Cílem této metody je vytvořit teorii, která je induktivně odvozená ze zkoumání jevů, které prezentuje. „Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali, spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti výzkumné.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14) Cílem výzkumníka je data pomocí daných postupů rozklíčovat a dobrat se tak k tomu, co je v datech a za nimi. Velmi důležitou roli v zakotvené teorii hrají kódovací procesy. Kódování zde představuje základní analytickou techniku a je jádrem zakotvené teorie. Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Podle zakladatelů metody Strausse a Corbinové používáme tři fáze kódování:

- otevřené kódování;
- axiální kódování;
- selektivní kódování.

Terminologii pro kódování používám dle Strausse a Corbinové. Ti stanovili definici termínů takto:

- Pojmy: Pojmová označení přidělená jednotlivým událostem, případům a jiným výskytům jevů.

- Kategorie: Třída pojmů. Tato třída je objevena, když se při vzájemném porovnávání pojmů zdá, že náleží podobnému jevu. Takto jsou pojmy seskupovány do vyššího řádu – pod abstraktnější pojem nazývaný kategorie.
- Kódování: Proces analýzy údajů.

### ***Otevřené kódování***

Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.

Označování a kategorizace pojmů pomocí pečlivé studie údajů a různorodých materiálů. Zkoumají se naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což může vést k novým otázkám a objevům. Pojmy jsou dále rozebrány na části a pečlivě prostudovány. Porovnáváním jsou zjištěny podrobnosti a rozdíly.

Otevřené kódování lze aplikovat různým způsobem, například lze kódovat slovo od slova, podle odstavců či podle celých textů. Tento proces nazýváme konceptualizací a je prvním krokem analýzy. Opakujícím se jevům jsou přidělena jména a vznikají již konkrétní kategorie. Ty nejen pojmenováváme, ale také určujeme jejich vlastnosti a dimenzi. Právě ty je důležité rozpoznávat a systematicky rozvíjet, jelikož jsou základem pro vytváření vztahů mezi kategoriemi,

subkategoriemi a hlavními kategoriemi. Velmi významnou roli zde hraje kladení si otázek a hledání odpovědí, tento proces pak napomáhá v ověřování údajů.

### ***Axiální kódování***

Vychází z otevřeného kódování a jeho cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání, interakce a následky. Nyní máme možnost o datech systematicky přemýšlet a zároveň zohlednit procedurální dynamiku v datech. „Postupujeme tak, že jednotlivé kategorie vzešlé z otevřeného kódování přiřazujeme k jednotlivým položkám paradigmatického modelu. To znamená, že musíme rozhodnout, která z našich kategorií odpovídá například základnímu jevu, která tvoří jeho příčinnou podmínku atd. Dále hledáme vztah jejich subkategorií či dimenzí jednotlivých členů paradigmatického modelu (předpokládáme např., že určitý typ příčinných podmínek vyvolává určitou variantu základního jevu). (Strauss, Corbinová, 1999, s. 221–232)

### ***Selektivní kódování***

Selektivní kódování je momentem, kdy výzkumník začíná s integrací výsledků. Identifikuje hlavní témata projektu. Vychází z axiálního kódování, kterým byl získán obraz o vztazích mezi kategoriemi. Dochází k přezkoumávání dat, kategorií a jejich selektivnímu zpracování. Výzkumník hledá případy, jež ilustrují témata, provádí porovnání a hledá kontrasty. Postup interpretace je zakončen v okamžiku, kdy žádné další kódování nepřináší nové poznatky a nadchází stav teoretické

saturace. Výzkumník tvoří příběh, konceptualizaci příběhu a centrální kategorie, což je ústřední jev, kolem kterého se integrují všechny ostatní kategorie. (Švaříček, Šedová, 2007, s. 233)

## 5.6 Koncept A/r/tography

Významnou metodou pro výzkum je koncept A/r/tography, který disponuje postupy kvalitativního výzkumu. Tuto metodu rozvíjí kanadská umělkyně, pedagožka a teoretička Rita L. Irwin. A. Kotzmannová uvádí: „Domnívám se, že hlavními přednostmi tohoto konceptu je to, že zachází s uměleckými díly a textem současně a vyváženě. Pružně kombinuje metody výzkumu, zachází s obrazy a interpretací podloženou naléhavou obrazovou dokumentací.“ (Kotzmannová, 2013, s. 258) Koncept představuje tři stejně plnohodnotné úhly pohledu, jimiž se zkoumá umělecká činnost, ta je zde prostorem bádání. Tyto tři stejně významné úhly pohledu přinášejí tři různorodí aktéři, kteří zastupují roli umělce (Artist), výzkumníka (Researcher) a učitele (Teacher).

„A/r/tografie je živé bádání, zhmotněné setkání, jež se utváří jak prostřednictvím uměleckého a textového chápání a zážitku, tak prostřednictvím uměleckého a textového zobrazení. V tomto smyslu jsou předmět a forma výzkumu v neustálém stavu sebeutváření.“ (Springgay, 2008, citovaný Ritou Irwin 2012, s. 86; přeložila T. Králíková)



Badatelské otázky vychází z praxe umělců, pedagogů či umělců-pedagogů, a tím získávají potenciál v průběhu času tuto praxi ovlivnit. A/r/tografie má intervenční charakter, její aktéři zaměřují své úsilí na zlepšení praxe a její chápání z jiných perspektiv, používají také svou vlastní praxi k ovlivnění zkušeností druhých.

Rita L. Irwin poznamenává, že A/r/tografové nahlíží na uměleckou a pedagogickou praxi jako na příležitost pro vytváření vědění. Proces bádání je nyní stejně důležitý a někdy dokonce důležitější než ztvárnění výsledných poznatků. Umělci se věnují uměleckému bádání, které jim pomáhá zkoumat témata, která vzbuzují jejich zvědavost či inspirují jejich estetické cítění. Pedagogové se věnují pedagogickému výzkumu, který jim umožňuje zkoumat témata, otázky a myšlenky, jež inspirují proces učení, kdy se vlastně učí učit. Tyto procesy tvoří základ živého výzkumu. Jedná se o bádání živé, protože je žité, jeho jádrem je pozornost k životu a objevování nových nečekaných souvislostí v průběhu času tam, kde bychom je na první pohled nečekali, ovšem s vědomím, že jsou zde vždy souvztažnosti, které je třeba zkoumat.

A/r/tografové mohou používat kvalitativní formy shromažďování informací založených na společenských vědách. Jedná se o průzkumy, sběr dokumentů, rozhovory, zúčastněné pozorování atd. A/r/tografy často zajímají osobní příběhy, památky, fotografie, stejně jako ostatní formy kreativního výzkumu (Irwin, 2006)

Zkoumání témat a myšlenek uměleckými prostředky poskytuje různé množství vytváření významů, ať už individuálně, či kolektivně. Užití umění a textu, praxe a teorie tedy umožňuje vytvářet propojení a vést valenční diskurz. A/r/tografové tedy mohou využívat společenskovední formy shromažďování a analýzy informací, zároveň ale zapojují svou vlastní osobitost uměleckého a pedagogického bádání.

A/r/tografové se neustále zabývají myšlenkami, informacemi a uměleckými procesy coby způsobem, jak umožnit nové chápání prostřednictvím vytváření poznatků.

Přístup k tomuto množství různorodých dat, informací a tvorbě vědomostí se může jevit jako dezorientující. To je důsledkem rhizomatické povahy a/r/tografie, která neustále nachází a vytváří nové souvislosti.“ (Irwin, 2012, s. 85–92)<sup>21</sup>

Ghecevici ve své diplomové práci shrnuje: „umění je v tomto případě forma hledání, kdy samotný proces průzkumu se stává důležitějším než jeho finální výsledek. Porozumění není jednoznačně nalezeno, ale je tvořeno díky neustálému a průběžnému dotazování.“ (Ghecevici, 2010; přeložila T.Králíková)

---

21

Rhizomatické učení říká, že učení je nejúčinnější, pokud umožňuje účastníkům reagovat na vyvíjející se okolnosti poznání, tím identifikují nové úkoly a otázky, na něž hledají odpovědi.

### **5.6.1 Akční výzkum**

Tato forma výzkumu odkazuje na akci, její zkoumání a případnou změnu, přičemž aktérem je v tomto případě student v roli výzkumníka. Mimo jiné hovoříme o kolaborativním, sebekritickém a systematickém bádání, přičemž reflexe jsou prováděny samotnými účastníky. Cílem je porozumět probíhající praxi a jasně formulovat její pojetí, aby mohla být dále zdokonalována.

### **5.6.2 Případová studie**

V případové studii jde o zachycení složitosti konkrétního případu, o popis vztahů s návazností na definici celku. Hendl říká, že případová studie v sociálněvědním výzkumu je jakousi paralelou mikroskopu. Hodnota studie je pak závislá na tom, jak dobře je zaostřená. (Hendl, 2005, s. 104) Případová studie je empirickým designem, jehož smyslem je podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo málo případům. Cílem pak je interpretovat interakci mezi případem a okolím. Případové šetření spočívá v tom, že badatel musí získat skutečná data vztahující se k případu. Jádrem šetření je vždy samotný případ. Badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Právě přirozené prostředí pak tvoří nejlepší místo pro sběr dat. Provádět výzkum podle zásad případové studie znamená doslova být v samotné akci a dění, kde se případ odehrává. Zde může badatel získat informace hned z první ruky. Badatel kromě široké škály informačních zdrojů využívá veškeré dostupné materiály a metody kvalitativního výzkumu pro sběr dat, tj. všechny formy pozorování a rozhovorů, analýzu dokumentů atp. Dostatečné množství dat pak zajistí validitu celého bádání, které

podléhá důsledné triangulaci. Pro kvalitativní výzkum je charakteristické, že analytická fáze je úzce propojena se sběrem dat, tyto fáze se často kombinují. Smyslem analýzy je dávat případu smysl, vysvětlovat a interpretovat výsledky a souvislosti. K analýze se pak často používají interpretativní techniky vyvinuté v rámci zakotvené teorie. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 96–109)

Ve své práci postupy případové studie používám jen velice stroze. Naopak její zásady jsou v souladu s celým výzkumem. Sběr dat jsem převážně pořizovala v terénu, tedy v přirozeném prostředí (školy v Detroitu a Praze, rozhovory se studenty, analýza diskuzí). Ve své práci se snažím podat komplexní přehled o tématu profesní identity začínajících učitelů, přičemž případ, který zkoumám, je velice specifický. Validitu výzkumu se snažím prokázat velikým množstvím nasbíraných dat, které podléhají důsledné triangulaci.

## 6 Analýza dat

Hlavní část výzkumu probíhala od jara 2015 do jara 2016 přímo v terénu, tedy v prostředí škol a fakult v Praze a Detroitu. Započala tvorba reflektivního deníku z observací učitelů, probíhala rešerše literatury především v knihovnách University of Michigan-Flint. Probíhaly rozhovory a reflexe. Po celou dobu výzkumu jsem si vedla fotodeník, pořizovala jsem autorské fotografie, které jsou součástí práce.

Výzkumná činnost započala kódováním hlavních témat opakujících se v celém projektu a hledáním narativů, které aktéři projektu zdůrazňovali. Spektrum materiálů a dat pro výzkum bylo opravdu široké, a proto jsem se rozhodla pro ruční formu kódování. Tato forma kódování umožňuje bezprostřední možnost reagovat a zaznamenávat nové poznatky a pojmy z terénního výzkumu, což mi vyhovovalo.

Zpočátku probíhalo otevřené kódování všech dostupných materiálů v podobě dvaceti dvou *visual stories*, dvanácti reflexí z průběhu projektu, osm myšlenkových map a poznámek z diskuzí. Návazným krokem bylo stanovení otázek k rozhovorům (viz příloha). Tyto otázky byly tvořeny na základě observací, které probíhaly jak na půdě škol, tak na půdě univerzit. Rozhovory s vybranými respondenty byly nahrávány a následně volně přepsány. Na každé straně jsem pořizovala rozhovory se třemi studenty či začínajícími učiteli (viz příloha).

## 7 Triangulace

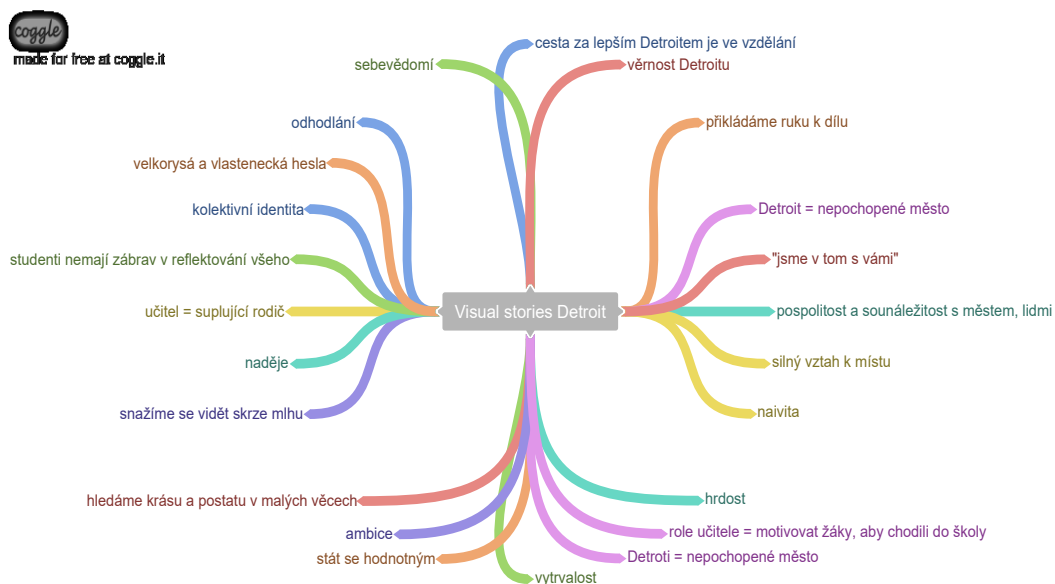
„Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku. Triangulace nezávisí na žádném filosofickém přístupu. Rozšiřuje záběr a přidává hloubku, konzistenci a ukazuje různost pohledů a vliv situace na výpovědi. Triangulace by měla pomoci vysvětlit plně a komplexně lidské jednání z více než jedné perspektivy. Je velmi pravděpodobné, že při triangulaci si budou některá data odporovat nebo že získáme odlišné pohledy. Pro který se rozhodnout? Důležitá je pro nás výzkumná otázka, které se musíme vždy držet, neboť především na ni hledáme odpověď. O žádném pohledu ale nebudeme moci říct, že toto je ten správný, tedy ‚pravdivý pohled‘.“ (Švaříček, Švedřová, 2007, s. 204) Kvalitativní výzkum již ze své podstaty používá mnoho významných technik ke sběru dat, což slouží k pochopení studovaného jevu ve větší hloubce a šířce. Triangulace však není nikdy technikou validity, ale je alternativou k validitě. Triangulace je tedy proces použití rozličných pohledů za účelem ujasnění významu pozorování, sběru dat, interpretace a analýzy dat. (Švaříček, Švedřová, 2007, s. 204–206)

## 8 Kódování

### 8.1 Otevřené kódování

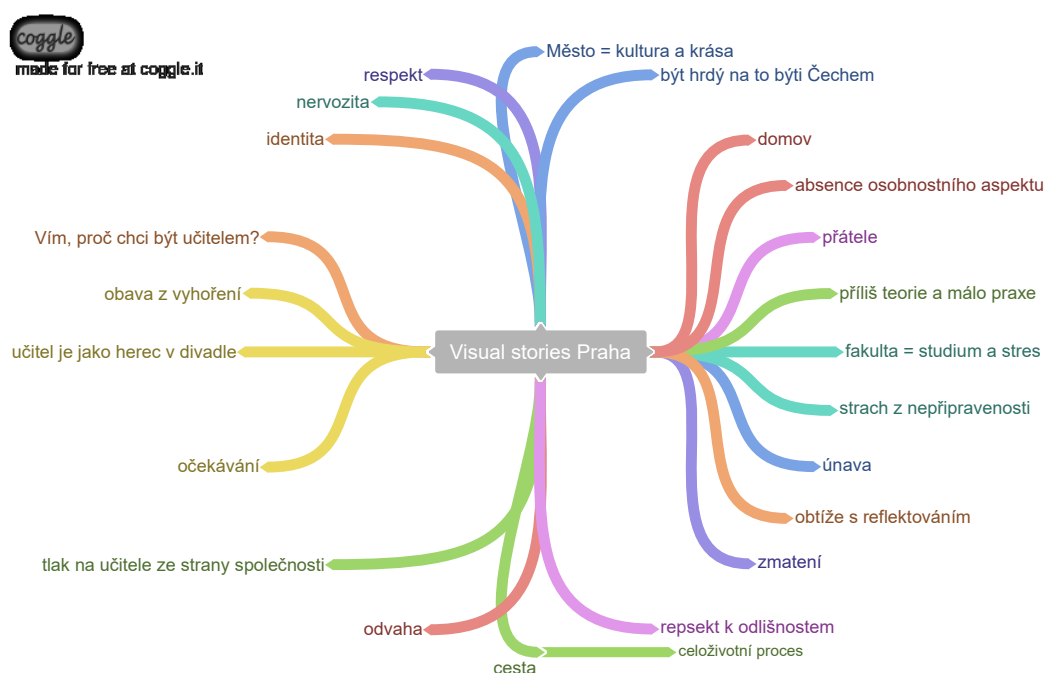
Opakovaně jsem prohlížela všechny *visual stories*, které v rámci projektu vznikly. Během pozorování jsem si začala poznamenávat pojmy, které se opakovaly, a použité metaforu. Chápu je jako prvotní pojmy a řadím k otevřenému kódování. Pojmy jsem následně zaznamenala do myšlenkových map, které v tomto stádiu

byly ještě rozděleny na Detroit a Prahu. Myšlenkové mapy jsem tvořila v online dostupném programu *coogle.it*.



**Obrázek 44 - Myšlenková mapa pro Detroit**

Jak je patrné, hlavním tématem pro detroitskou stranu bylo město a jeho stav. Studenti často zmiňovali svou touhu pomoci městu, a proto se rozhodli pro profesní dráhu učitele. Ve vzdělání vidí cestu, jak oni sami mohou městu a dané situaci pomoci. Ve fotografiích je pak město zachycováno ve všech svých podobách. Aspekt hrdosti, sebevědomí a odhodlanosti je z fotografií zřetelně patrný. Oproti tomu pražská strana s tématem města příliš nepracuje. Někteří hovoří o vztahu k naší republice: „*Naučme žáky být hrdí na to, že jsme Češi.*“ (J.K. a M.B., *visual story*, Praha 2015) Nejčastěji se pak v kódování ve spojitosti s městem objevovaly tyto pojmy: domov, krásná architektura, zábava.



**Obrázek 45 - Myšlenková mapa pro Prahu**



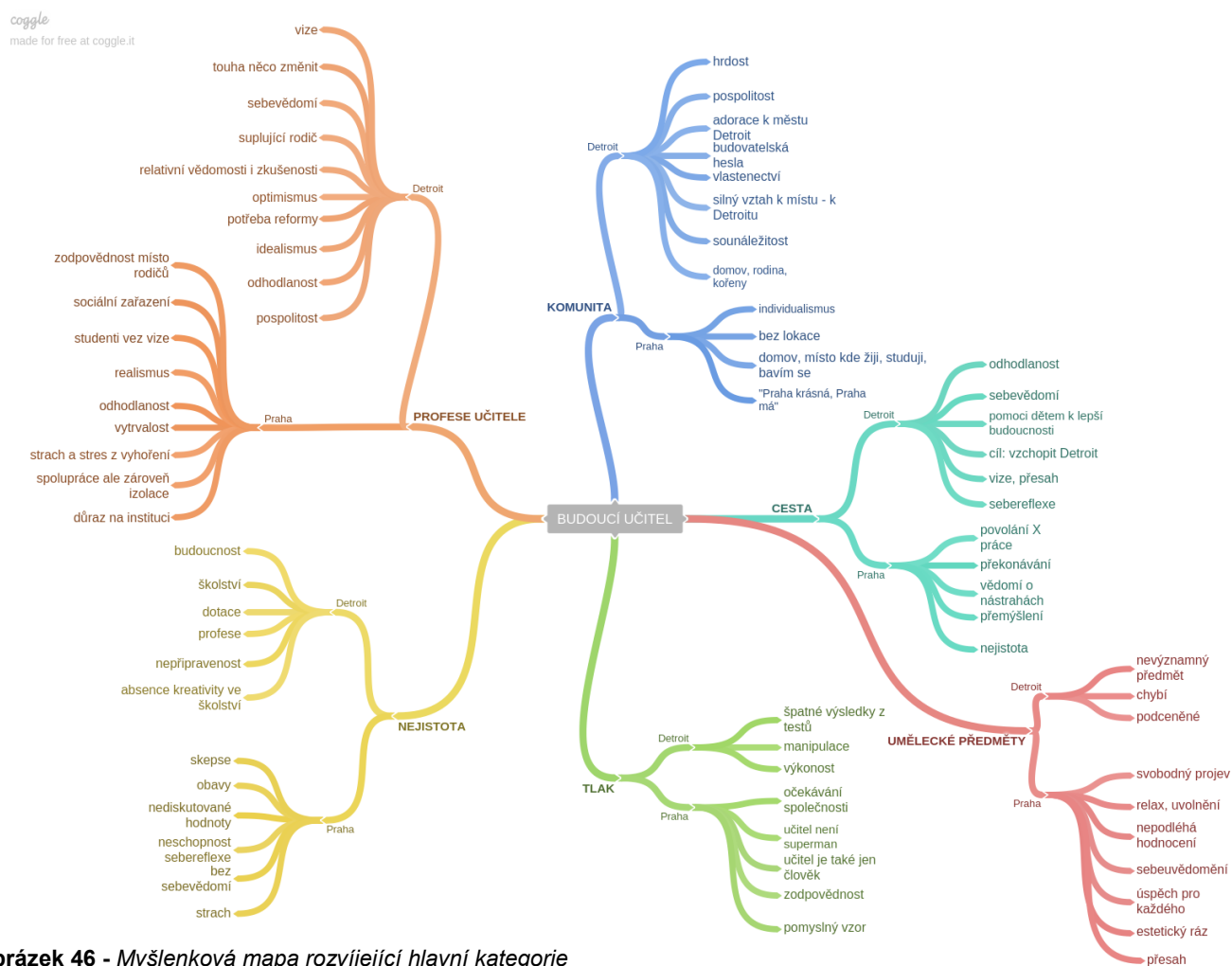
Obdobná mapa vznikla i pro stranu pražskou. Hlavním rozdílem mezi detroitskou a pražskou stranou jsou výpovědi související se sebevědomím. Studenti z Prahy často opakují, že mají velké obavy z toho, jak dráhu učitele zvládnou. Cítí se být nepřipraveni. Pociťují veliký tlak ze strany společnosti a současně si uvědomují svou zodpovědnost. Studenti si nevěří. *„Co krok, to krok do neznáma, nemám pocit, že bych byla nějak výjimečně připravená. Zkrátka to jdu zkusit. Zjišťuji, že mé dosavadní zkušenosti nekorespondují s realitou. V rámci praxí jsme chodili do fakultních škol, ty měly dobrou úroveň i žáky. Realita je ale jiná, což mne dost překvapilo a nejsem si jistá, jestli to zvládnou. Ve škole slyším furt jen to, co neumím, co mě na pedáku nenaučili.“* (T.T., výpověď pražské studentky, která v současnosti již učí, 2017)

Srovnání ukázalo, že některé pojmy se opakují na obou stranách a začaly mezi nimi vznikat spoje. Následně docházelo k předběžnému výběru kategorií a hledání dalších témat pro kódování.

Na základě otevřeného kódování vznikly otázky pro rozhovory. Přidaným tématem v rozhovorech byla otázka významu uměleckých předmětů ve vzdělání. *„Jaká úloha se přisuzuje uměleckým předmětům v kurikulu veřejného vzdělávání učitelů v obou zemích?“*

## 8.2 Axiální kódování

Volně přepsané rozhovory (viz příloha) a další nasbírané materiály podlehly znovu podrobnému a opakovanému kódování. V axiálním kódování již začaly vznikat kategorie a byly pojmenovány první koncepty výzkumu. Vznikla tabulka pro výzkum, která kromě pojmů a kategorií byla obohacena o autorskou fotodokumentaci, která doprovází a akcentuje význam kategorií (viz příloha). Tabulka pro výzkum funguje také jako jeden z kroků triangulace, kdy si opětovně kladu otázky a hledám na ně odpovědi.



Obrázek 46 - Myšlenková mapa rozvíjející hlavní kategorie

V rámci axiálního kódování jsem objevila několik hlavních kategorií, se kterými jsem následně pracovala.

Z myšlenkové mapy jsou patrné tyto hlavní kategorie: **komunita, profese učitele, cesta, nejistota, tlak a umělecké předměty**. Celkový počet šesti kategorií je dále rozdělen na hesla pro Prahu a Detroit. Tuto cestu jsem volila pro lepší přehlednost a jasnost výpovědí.

Tato myšlenková mapa dokazuje již mnohokrát zmíněná fakta. Ráda bych nyní poukázala na kategorii *umělecké předměty*.

Je patrné, že jejich význam se dramaticky liší pro Prahu a Detroit. Zatímco pražští studenti o výtvarných předmětech hovoří jako o zcela plnohodnotných a důležitých oborech, studenti z Detroitu jejich význam neakcentují. Jeden z dotazovaných studentů na toto konto říká: *„Na střední škole jsem si mohl vybrat z volitelných předmětů, buď si vezmu historii, nebo výtvarnou výchovu. Z historie se dělají zkoušky na VŠ, bylo logické, že jsem si ji vybral. Výtvarné předměty jsou pro zábavu, ne pro studium. Z hlediska společnosti a budoucnosti není nutné umět kreslit, ale znát historii.“* (P. K., rozhovor, Detroit 2016) Další z dotazovaných učitelů z Detroitu na tuto otázku reagoval takto: *„Detroitské školy prahnou po kreativních předmětech. Některé děti ani nevědí, že tyto předměty patří do školy, nikdy je neměli. Předměty nejsou vyučovány kvůli špatným výsledkům z testů. Je to alarmující. Žáci potřebují zažít úspěch, to by jim kreativní obor umožnil, ale nejde to. Ve své výuce se snažím zařadit kreativní prvky. Věřím, že i malé kroky*

*vedou k lepším koncům. Věřím ve změnu.*“ (K.S, začínající učitelka, rozhovor, Detroit 2016)

Je patrné, že názory na situaci se liší podle osobních postojů a přesvědčení studentů či učitelů. Otázkou zůstává, jak přesvědčit tvůrce kurikula, aby výtvarným předmětům přisoudili důstojné a jisté místo ve federálním i státním kurikulu USA. Má školitelka mne upozornila na zajímavou paralelu, kterou lze najít mezi problémy s předměty výtvarné výchovy v USA a u nás. Naše kurikulum pocítuje nutnost optimalizování výuky výtvarné výchovy na prvním stupni základních škol. Ačkoli výtvarné předměty v našem kurikulu mají dané místo, mnoho učitelů i rodičů přistupuje k předmětu jako k volnočasovému předmětu, který nepřináší žádné zásadní poznání. Nevidí jeho hlubší význam, a proto je častou realitou, že tyto předměty vyučuje učitel, který k oboru nemá vztah a sám ho považuje za doplnění úvazku ve škole. Výtvarná výchova je však obsahově mnohem bohatší proces, než se může někomu zdát. Nejde jen o to, naučit se držet štětec, míchat barvy a přesně stříhat. Žákovská tvorba zde není hlavním cílem, ale je jedním z prostředků výchovně-vzdělávacího působení. Kromě běžně předpokládaných aktivit, jako je tvorba a recepce, je zde velice podstatnou složkou schopnost reflexe.

Výtvarná výchova uvádí žáky do situací, v nichž vlastní aktivitou vstupují do různých fází tvůrčího procesu. Cílem učitele je pak přivést žáky k poznání, že zadaný úkol lze svobodně uchopit jako výzvu, která vede k tvůrčímu zpracování. Zážitek z tvůrčího procesu, svobodného projevu a svobodné cílené reflexe je tak

hlavním přínosem výtvarné výchovy a také jejím významným výchovně vzdělávacím cílem. (Kitzbergerová, 2014, s. 5–8)

Jako nástroj triangulace a opakovaného kódování jsem zvolila online program *wordclouds.com*. Do tohoto programu jsem nahrála veškeré kódované materiály, se kterými jsme pracovala. Vytvořila jsem zvlášť schéma pro Prahu a pro Detroit. Jak je z obrázků patrné, nejčastější pojmy se zobrazují největším písmem. Z těchto pojmů jsem pak stanovila koncepty, z nichž některé se propojují, a tudíž jsem s nimi pracovala už jako s centrálními koncepty. Tyto koncepty v další kapitole podléhají abstrakci a stávají se z nich výsledné, tedy centrální koncepty výzkumu.



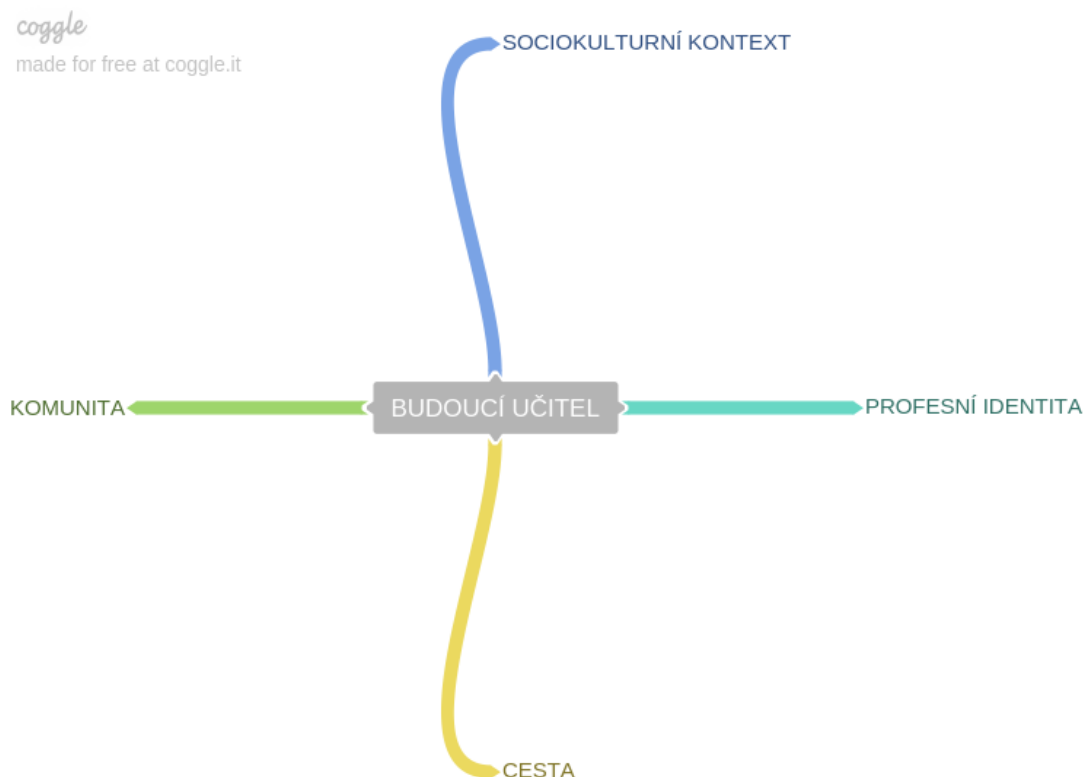
Obrázek 47 – wordcloud pro Prahu



Obrázek 48 – wordcloud pro Detroit

### 8.3 Selektivní kódování

Během selektivního kódování došlo k opakovanému propojování mezi kategoriemi, které vedlo k nejužšímu výběru klíčových kategorií. Kolem těchto kategorií je pak organizován základní analytický příběh. Všechny ostatní kategorie se vztahují k centrálním kategoriím, které odpovídají zkoumanému jevu a popisují ho.



**Obrázek 49** – Myšlenková mapa klíčových kategorií

Do centra samotného výzkumu stavím budoucího učitele, protože právě on byl po celou dobu výzkumu předmětem mého bádání. Klíčové kategorie jsem stanovila na základě opakovaného kódovacího procesu. Stanovila jsem čtyři klíčové kategorie, přičemž při formulaci jsme se snažila dojít k abstrakci pojmů a představ. Kategorie nazývám takto: **sociokulturní kontext, profesní identita, cesta a komunita**. Tyto klíčové kategorie chápu jako zastřešující témata, která řeší budoucí učitelé ve své každodenní přípravě na profesi.

## 9 Výsledky výzkumu

Pro české studenty, za které hovořím, bylo často dosti obtížné reflektovat cestu za učitelskou profesí. Bylo pro nás obtížné otevřeně mluvit o našich pocitech, obavách a přáních, protože jsme během celého studia s těmito tématy nebyli konfrontováni. Během studia jsme se k diskuzím na tato témata nedostali. Oproti tomu studenti z MAC programu jsou v tomto případě naprosto otevření a bez zábran reflektovali vše, co je k tomuto tématu napadalo a co se jich nějakým způsobem dotýkalo.

Zajímavé je, že studenti z pražské fakulty se cítí být nepřipraveni pro svou budoucí profesi. Zmiňuji tento fakt především proto, že v době, kdy tato videa vznikala, byli studenti již ve čtvrtém ročníku studia. Oproti tomu studenti z MAC programu disponují silným sebevědomím a naprostou odhodlaností již po prvním roku studia.

Ve videích z Prahy se často promítají fotografie až uměleckého rázu, které jsou procítěné a nesou mnohá posláním. Často je zachyceno město, místo, kde žijeme, které máme rádi a cítíme se tam být doma. Město působí vždy velice upraveně, klidně a na úrovni. Disponuje velkým množstvím zajímavé architektury a užitým uměním ve veřejném prostoru. Na fotografiích vidíme sochy, významné budovy atp. Město zde představuje pocit jistoty a bezpečí. Studenti z Detroitu také zachycují město. Troufám si tvrdit, že častěji než pražští studenti. Důvodem je pravděpodobně fakt, že jejich studium je specificky zaměřeno na vyučování v *urban schools* v Detroitu. Město je zde zachycováno kritickými objektivy mladých



lidí, kteří chtějí městu pomoci. Jsou si vědomi situace, ve které se teď město nachází, nijak ho neomlouvají ani neidealizují. Zachycují pobožené domy, které se kdysi pyšnily na zbohatlických městských bulvárech. Většina domů je pobožená, vybydlená nebo obydlená posledními obyvateli, kteří nemají prostředky na zvelebování svého obydlí, a proto jejich dům chátrá jako ty ostatní. Ze záběrů lze vyčíst jakousi bezmoc a smutek. Zbořená domy lze chápat jako metaforu k celkovému stavu města. Město, které kdysi prosperovalo, zažívalo slávu a dnes se potýká s problémy širokého rázu a z posledních sil se snaží vzchopit a začít znovu. Společným jmenovatelem pro obě skupiny studentů je vztah k místu, kde žijí a kde budou aplikovat svou budoucí profesi. Fotografie z Detroitu v sobě nesou ještě jedno důležité poslání. Studenti věří, že přiložením své ruky k dílu dokáží společně udělat změnu k lepšímu. Toto heslo prostupuje všemi *visual stories* studentů z Detroitu.

Dalším výrazným společným aspektem, který spojuje studenty z Prahy, je nejistota. Ve videích reflektují pocit nejasnosti a nestability, který pociťují v momentálním rozpoložení. Odpovídají tomu fotografie, které často zobrazují stíny, školní chaos, cestovní chaos a velké množství práce. Cítí veliký tlak ze strany společnosti, jsou zmatení. *„Být učitelem je jako být hercem v divadle. Stále se musíte přizpůsobovat svým divákům, kteří se neustále mění, a potlesk není nikdy zaručen. Stejně jako herec v divadle i učitel se musí celý život učit své nové party a pouze praxí dochází ke zdokonalování.“* (K. Ž. a L. Š., visual story, Praha 2015) Studenti jsou vystrašení z množství požadavků, které se na ně valí, a

z množství práce, která je čeká. Naštěstí jsou schopni tuto únavu a nervozitu kompenzovat. Silný aspekt zde tvoří rodina, přátelství a koníčky.

## **9.1 Klíčové kategorie, jako výsledek kódovacích procesů a bádání**

### **9.1.1 Sociokulturní kontext *jako vztah k místu***

Kategorie, která zastřešuje mnoho pojmů. Budoucí učitelé z obou zemí často hovoří o společnosti, ve které působí. Hovoří o obavách z přijetí, ale i tlaku, který společnost vytváří na učitele. Sociokulturní kontext pak akcentují studenti a učitelé ve spojitosti se svými žáky, jejich rodiči, a především školy, kde nějakým způsobem působí. Studenti se také často zamýšlejí nad otázkou přijetí a postavení učitelů ve společnosti. (*„Učitel není superman, je také jen člověk. Rodiče nám předávají zodpovědnost za budoucnost svých dětí. Výchova je ale především o rodině. My děti těžko převychováme. Tuhle zodpovědnost odmítám.“* K.P., rozhovor, studentka z Prahy, 2017) Budoucí učitelé často řeší problém nepropojenosti komunit. Hovoří především o hranici mezi školou a okolním světem. (*„Škola a rodina se má navzájem doplňovat. Chci pomoci svým žákům v jejich budoucnosti. Chci pomoci Detroitu, ale bez podpory rodin mých žáků to jde těžko. Nehledě na to, že naše kurikulum začíná být omezené. Nikdo o tom radši nemluví, já se snažím a věřím ve změnu. Věřím, že jakožto absolventi MAC programu můžeme něčeho dosáhnout.“* K.S., rozhovor, začínající učitelka z Detroitu, 2016)

### 9.1.2 Profesní identita jako neznámý prostor

Téma profesní identity prostupovalo celým projektem od samého počátku. Zajímavé je, že studenti z Prahy se s tímto tématem téměř poprvé setkali až v rámci projektu. Domnívám se, že je to vcelku znepokojující zjištění. Studenti často postrádají vizi. Prvotní odhodlání postupně upadá a na jeho místo nastupuje strach. Je to většinou strach z neúspěchu, strach z toho, že nedokáží být dobrými učiteli. Po důkladném šetření a sběru materiálů jsem se dozvěděla, že studenti si především nevěří. Chybí jim pozitivní motivace vnější, ale i vnitřní. Profesní vybavenost studentů z Prahy je velice kvalitní, jejich příprava možná až příliš komplexní a dlouhá. Studentům chybí praxe a schopnost sebereflexe. Akční diskuze na téma osobního rozvoje se během studia moc nekonají a studenti přicházejí o iluze. Cítí se být odtrženi od reality a zároveň se bojí toho, co přijde. Tíží je silný pocit zodpovědnosti za budoucí generaci. Domnívám se, že studenti mají právo na všechny své pocity nejistoty, a jsem přesvědčena, že k vyjasnění dojde až dlouhodobější praxí. Jak je v literatuře a mé práci již uvedeno, začínající učitel nevstupuje do svého povolání nikdy 100% připraven. Jeho vzdělávání prakticky nikdy nekončí a jeho profesní identita je ve fázi neustále proměny. (*„O své profesní identitě zatím nic nevím, čím více zkušeností mám, tím více se sama o sobě dozvídám. Zatím v tom dost plavu.“* B. S., rozhovor, začínající učitelka z Prahy, 2017)

Američtí studenti obecně disponují větším a pevnějším sebevědomím, ačkoli jejich profesní vzdělání není zdaleka tak kvalitní jako vzdělání pražských studentů.

Detroitští studenti mají jasný cíl a vizi, kterou následují. Všichni chtějí bezesporu pomoci Detroitu, aby se vzchopil ze svého současného zbídačeného stavu. *(„Během studia jsme vedli nekonečné diskuze, reflektovali jsme naše počínání. Byl to přínos, který mi v praxi pomáhá. Nikdy jsem si ale neuměla představit, že mimo práci budu také suplující rodič a psycholog. Emocionálně to je hodně náročné, často se mi chce plakat nad tím, co moji žáci prožívají.“ S. F., rozhovor, učitelka z Detroitu, 2016)*

Domnívám se, že studenti nepřemýšlejí o své profesi tolik do hloubky jako studenti z Prahy. Z rozhovorů vyplývá, že jejich odhodlání je opravdu šlechetné, nicméně nedomýšlejí souvislosti, které vyzdvihují studenti z Prahy, jako je profesní připravenost, odolnost vůči náporu a schopnost obstát. Pojmem, který v této kategorii byl nejvýznamnější, je bezesporu praxe. Obě skupiny často volaly po nedostatku praxe a nedostatku zkušeností. Domnívám se, že jde o vcelku charakteristický fenomén pro všechny začínající učitele. Opravdu by více praxe zajistilo větší stabilitu a jistotu studentům? Z mého osobního úhlu pohledu rozhodně ano. Domnívám se, že více praxe by mi dodalo kuráž a především inspiraci, která je podávána zprostředkovaně na fakultě, což postrádá osobní prožitek a stává se tak inspirací pouze povrchní.

### 9.1.3 Cesta jako budoucnost

Metafora cesty je důležitým sdělením, které zachycovali studenti už v počátcích projektu na svých fotografiích. Studenti se cítí být chodci, kteří jdou po cestě, která má mnoho zatáček a nástrah, které nelze předvídat. („*Chceme vidět skrze mlhu.*“ K. S., *visual story*, Detroit 2015) Společně pak sdílí touhu po této cestě jít i přes její nekonečnou nejasnost. Hovoří o cestě, jejíž cíl se přibližuje a vzdaluje zároveň. Chodec po cestě kráčí, a jakmile dosáhne cíle, stanovuje si nový. S překážkami se potýká po svém a cíleně kráčí dál. Studenti poukazují na to, že pokud je chodec unavený, měl by si odpočinout, nečerpat sílu, a pak teprve kráčet dál. („*Dívejme se pečlivě do zpětného zrcadla, ukáže nám naši ušlou cestu, dá nám prostor k zamyšlení a ukáže nový směr. Mysleme také na sebe, své osobnosti, limity a uvědomme si své možnosti.*“ L. T. a E. Ž., *visual story*, Praha 2015) Pokud ani přes odpočinek nemůže dál, měl by se vztyčenou hlavou cestu opustit. Studenti hovoří o strachu z vyhoření. Uvědomují si jeho nástrahy a důsledky. Jejich úvahy jsou na místě a přála bych si, aby tuto úvahu měl v hlavě každý kráčející učitel. Akt opuštění cesty je aktem hrdinství, hlubokého sebeuvědomění a sebereflexe, která je pro profesi učitele zásadní. („*Učení nikdy nekončí, učíme se chápat a respektovat odlišnosti, mít otevřenou mysl a předběžně nesoudit. Je to celoživotní cesta.*“ K. S., rozhovor, učitelka z Detroitu 2016)

#### 9.1.4 Komunita jako společenství

Komunita zastřešuje mnoho pojmů, které se váží především k instituci škol, ale i města a jeho obyvatel. Komunita jako taková je silněji prosazována na straně detroitské. Pospolitost a společná vize našim studentům chybí, naopak převládá individualismus, který je ale integrován do jisté komunity. V Detroitu je komunita chápána více ve vztahu k městu, jeho obyvatelům, kteří sdílí společné přesvědčení. Pro pražské studenty komunitu představuje především fakulta, kde studují. Tráví zde převážnou většinu svého času. Navázali zde přátelské vztahy a jejich dosavadní život se točil okolo jejich vzdělání a přípravě na budoucí profesi. Přesah na téma město zde není.

Jedním z výrazných rozdílů mezi studenty, budoucími učiteli, je orientovanost na žáka a na učitele v rámci komunity, kde působí. Zatímco student PedF UK se zaměřuje především na žáka, student MAC programu je stavěn do centrální pozice zájmu. To platí i pro studium samotné. Studenti MAC programu hojně a akčně diskutují na téma, proč chtějí být učiteli, co tím chtějí dokázat a jak toho mají dosáhnout. (*„V hodinách s Dr. Finney jsme často řešili syndrom vyhoření. Diskutovali jsme na téma, jak mu předejít, jak se ho vyvarovat. Chci přiložit ruku k dílu, když to nepůjde, pomůžu Detroitu jinak.“* P. K., rozhovor, student z Detroitu, 2016) Oproti tomu studenti z PedF UK jsou vybaveni teoretickými znalostmi odborných předmětů, mají profil vysoce kvalifikovaného pedagoga, často však nedisponují schopností zodpovídat si otázky osobnějšího charakteru, protože jejich cílem je zabývat se otázkou žáků, a ne příliš otázkou osobnostní. (*„Nikdo se*

*mě nikdy neptal na mě, v seminářích psychologie jsme vždy řešili jen žáky. Jak předejít šikaně, jak utmelit kolektiv, jak vést žáky k samostatnému přemýšlení. Myslím si, že se tato témata musíme učit především my sami o sobě. Připadám si trochu, jako bych v tomto rozměru zakrněla.“ T. T., rozhovor, studentka z Prahy, 2017)*

## **Závěr**

Uzavřít práci, která pojednává o začínajících učitelích z Prahy a Detroitu a jejich sebepojetí v otázce profesní identity je pro mne náročné. Hledání odpovědí na téma profesní identity totiž nikdy nekončí, což je podstatnou zprávou, kterou jsem chtěla díky této práci předat. Stávání se učitelem i bytí učitelem je nekončící cesta, která má mnoho překážek. Je pak na učiteli, zda tuto cestu pojme jako výzvu a bude pozorným a vnímavým chodcem, nebo pouze apatickou bytostí kráčející setrvačností. Pracovala jsem s tematikou metafor a vizuálního sdělení, které jsou někdy hlubší než verbální vyjádření. Zaměřila jsem se i na místo výtvarné výchovy v kurikulu v ČR a USA. Jako jednu z metod pro výzkum jsem zvolila a/r/tography a formu živého bádání. Domnívám se, že právě díky živému bádání a dotazování lze rozvinout skutečný dialog mezi studenty a pedagogy, který svou intervenční hodnotou přispěje ke zkvalitnění výuky, která bude reagovat na současné otázky a problémy a bude je reflektovat. Právě na těchto principech by měla být založena současná pedagogika. Nejen umělci, ale právě pedagogové by měli pociťovat zvědavost a touhu ptát se, a tak provádět nikdy nekončící živý výzkum, do kterého zveme naše žáky jako rovnocenné partnery a reagujeme na jejich vlastní intervenci.

Z výzkumu přináším několik závěrů, které pojednávají o současném sebepojetí začínajících učitelů. Tyto závěry se liší pro učitele z Detroitu, kteří jsou odhodláni přidat ruku k dílu a pomoci svému ztroskotanému městu tím, že budou vzdělávat děti ze sociálně vykořeněné komunity. Jsou odhodláni, sebejistí a suverénní. Oproti tomu budoucí učitelé z Prahy jsou nejistí a bojí se své budoucí profese. Cítí



tlak ze strany společnosti, cítí veliká očekávání, která jsou jim kladena na bedra. Bojí se, jak obstojí ale i přes to se vydávají statečně na cestu. Navzdory jinakosti kultur, tito studenti mají mnoho společného. Na základě podrobné analýzy všech materiálů, se kterými jsem pracovala a opakovaných kódovacích procesů, které jsme prováděla, přicházím se závěrečnými klíčovými kategoriemi, jakožto společnými tématy pro budoucí učitele, jež tyto kategorie osobnostně formují a ovlivňují. Kategorie formulují takto: **sociokulturní kontext jako vztah k místu, profesní identita jako neznámý prostor, cesta jako budoucnost a komunita jako společenství**. Mimo klíčové kategorie dodávám ještě pojem reflexe a praxe, což jsou zásadní pojmy, které studenti, budoucí učitelé ale i současní potřebují zažít a umět s nimi pracovat aby na svých cestách měli chuť a sílu pokračovat.

## Seznam použité literatury a jiných zdrojů

ALSUP, J. (2006). *Teacher identity discourse. Negotiating personal and professional space*. New York press. ISBN 9780805858532

CLANDININ, D. J. – CONELLY, F. M. (1995). *Narrative understandings of Lives lived in and Out of Schools*. University of Alberta. [online] [cit.2017-04-02] Dostupné z: <http://www.learninglandscapes.ca/component/content/article/27>

FULKOVÁ, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: Nakladatelství H+H. ISBN 978-80-7319-076-7

FORMANOVÁ, M. (2013). *Možnosti a meze reflektivního dialogu ve výtvarné výchově na 1. Stupni ZŠ*. [Diplomová práce] Praha: Pedagogická fakulta UK.

FRANKLIN, B. (2004) *School Achievement, Race, and Urban ol Reform in History Perspective: Three Views form Detroit*. Utah State University (článek z Education Research and Perspectives, vol 31, No 2., 2004) [online] [cit.2017-03-28] Dostupné z: <https://lsa.umich.edu/content/dam/orgstudiesassets/orgstudiesdocuments/oshonors/oshonorsthesis/FINAL%20A%20Legacy%20of%20Education%20Reform%20Kirby.pdf>

GHECEVICI, A. C. (2010). *Learning from and about artists: Identity, place, practice*. Unpublished master's thesis, Vancouver, BC: The University of British Columbia. [online] [cit. 2017-04-15] Dostupné z:

<https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0069967>

HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2

IRVIN R. (2006). *The Rhizomatic Relations of A/r/tography*. [Online] [cit.2017-03-29] Dostupné z:

[opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=ad\\_pubs](http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=ad_pubs)

IRWIN, R. a kol. (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through arts – Based living inquiry*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press. ISBN 978-1895-7667-07

JENKINS, R. (1996). *Social identity*. London: Routledge. ISBN 0-4151-2053-5.

KITZBERGEROVÁ, L. (2014). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 978-80-7290-667-3

JOHNSON, M. – LAKOFF, G. (2002). *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host. ISBN 80-7294-071-6

KOTZMANNOVÁ A. (2013). *Fenomén moře. Fotografie a popis moře ve vybraných formách umění*. [Disertační práce] Praha: Pedagogická fakulta UK.

PALMER, J. P. (2007). *The courage to teach – exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: John Wiley and sons press. ISBN 978-7879-9686-4

SCHÖN, D. (1983). *Reflective practioner. How profesional think in action*. New York: Basic Books. ISBN: 046506874X

STRAUSS, A. – CORBINOVÁ J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert. ISBN 80-85834-60-X

ŠVAŘÍČEK, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. [Disertační práce] Brno: Filosofická fakulta MU, ústav pedagogických věd, obor pedagogika. ISBN 978-80-261-0032-4

ŠVAŘÍČEK, R. (2011). *Zlomové události při vytváření profesní identity učitele*, PEDAGOGIKA SK, roč. 2, č.4: 247–274

ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0

INTERNET:

<http://artography.edcp.educ.ubc.ca/>

<https://artsedge.kennedy-center.org/educators/standards/standards>

<http://www.ascd.>

<http://www.detroitmi.gov/org/>

<http://history-of-american-curriculum.org/>

<http://www.insea.cz>

<http://iie.institute/>

<http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/charakteristika>

<http://umflint.edu/gratuataprograms>

<http://rvp.cz/>

<http://2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>.

#### ONLINE NOVINOVÉ ČLÁNKY

AGUR, S. (2016) *Taking back Detroit*. National Geographic [online] [cit.2017-02-20] Dostupné z: <http://www.nationalgeographic.com/taking-back-detroit/see-detroit.htm>

WEBER, P. (2015) *The rise and fall of Detroit*. The week. [online] [cit.2017-03-05] Dostupné z: <http://theweek.com/articles/461968/rise-fall-detroit-timeline>.

ONLINE VIDEO:

Life inside Public Detroit Schools. [online] [cit.2017-02-25] Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=ROCxtuyFjp0>

Requiem pro Detroit / Requiem for Detroit, UK, 2010. Director: Julien Temple.

[online] [cit.2017-03-01] Dostupné z:

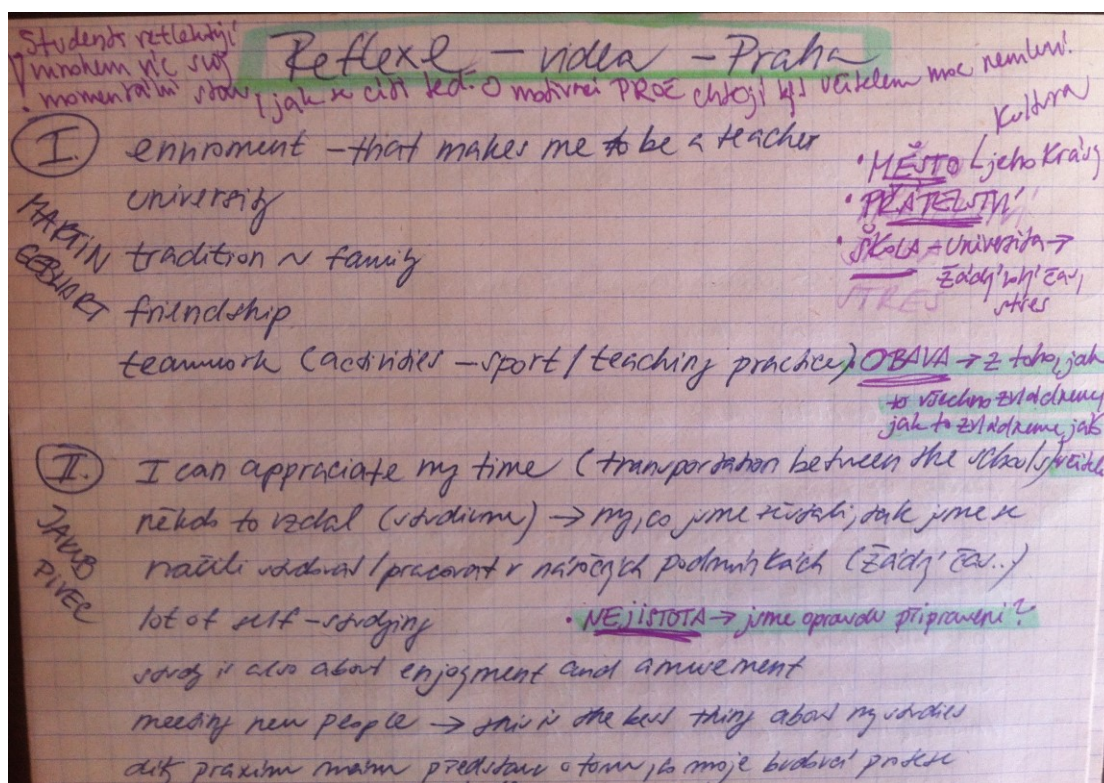
<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10362035934-requiem-pro-detroit/>

## Přílohy

V přílohách předkládám ukázky jednotlivých fází výzkumu a kódování. Kompletní záznamy *visual stories*, rozhovorů a fotografií do příloh nezahrnuji. Obsah materiálu je příliš objemný a pro čtenáře nepodstatný. Domnívám se, že tyto ukázky postačí pro čtenářovu představu, v čem výzkum spočíval. Z důvodů množství použitých fotografií neuvádím jejich kompletní seznam.

### Otevřené kódování – první fáze (obr. 50–54)

Kódovány jsou všechny *visual stories* pomocí ručního kódování



Obrázek 50



Parallel → Teacher and bus driver  
 both work for the public (drive bus + lead class)  
 the teacher should ~~not~~ never stop to learn new things  
 we should use alternatives!  
 you are responsible for your ss!!  
 you should know your ss - respect their way of learning!  
Teaching is not a race! your goal is not to win a race with colleagues,  
 your goal is to cooperate with them.  
Feedback - provide it to be a good teacher!! N. Miller

Obrázek 51

to come together and choose which path..  
 barriers, commerce and education!! and play  
 rebuild Detroit  
 STAT SE HODNOTNÝ!!  
 "supersci podivě" = učitelé  
 (63% Afroamerické děti žijí jen s  
 jedním z rodičů) - chybí otce!  
 Detroit...  
 understanding understated...  
 critical...  
 Here...  
 for vehicles, bikes, and watches but NOT everything in  
 will  
 → lepší budoucnost pro tyto děti  
 → vozí děti do školy, ze školy.  
 Na třídě schůzky s rodiči nechoďte!  
 Netalkám - neprojevím se.

Obrázek 52



I Porto - This is me this is Detroit  
 Endure VIOLENCE - PRETENSE  
 wounds beneath  
Planting seeds

! Stop thinking one way → be the change you wish to see (in the world)  
 social risk  
 University her academy  
 directions  
 March madness - organized chaos

Yes, we can cultivate a special place where we raise the  
 just ~~the~~ raise ~~and~~ ~~we~~ can find a way.  
 And all it takes is a legal  
 trade, trade in family, trade in the  
 city trade in our community.

Grow  
 KOLEKTIVNI  
 IDENTITA...  
 A NADĚJE...

! Together Detroit will never be alone  
 Together Detroit will always grow.

III Flint - disaster!  
 Krimináliz  
 otrávená voda... → město propravak díky autoindustrii v  
 D. cestech 20. stl.

! Be valuable for Flint → this is the reason for being a teacher.

Obrázek 53

**USA**

- nemají talbran v reflektoru v řetě
- siké sebevědomí
- sobodlaha
- město - ake prastovane  
↳ urban school v Detroitu
- bezmac, smutek
- vily vedak li mluvi
- zmene - pro Lepi Detroit
- velkova a vlastnecha karta
- učitelé pro režii předevním splji  
rolí učitelé rodiči
- problem: rasismus, kriminalita, drogy,  
nezaměstnanost, nezaměstnanost.
- grafiti
- Detroit - nepochopení město
- „Hernam sebe same, jak učitel v  
Detroitu, chape velice jasne - chce být  
oporu pro režii“
- jme v tom v rámci!
- „v Detroitu mají cíl jazy“ → skrz  
rodělní chtějí pomoci městu, jak se  
vechpila. Jejich cílem je udržet s pomocí.
- Práci učitelé je předevním to motivoval  
žak k tomu, jak se jky chodili. Jejich  
profese znamená pro tuto misi je ovšem  
vřkava!
- Alcha (reda) romantiz učitelé práce

**HESTO  
SKOLA  
PRAHA**

**ČR**

- obtíže reflektovat
- obtíže otevřené mluvit o našich  
poctech, obavách, přání
- neprávnost
- obava
- fotografie uměleckého rázu
- učitel = postavi
- město - nijak yrazně zmiňované  
↳ pocit jistoty a bezpečí.
- nejistota - nejistota - nestabilita
- tlak ze strany společnosti
- zmatek
- rodina, přátelství, končky
- Kontrast
- neobvyklých čar
- Nohlade ve ot. PROČ SE ČINCI  
STÁT UČITELI? → ANIJE NA M  
NEODPOVÍDÁ
- Portrédním osobností aspekt naší  
naš jak osobnost, naš jak učitel,  
kteří v tomto ohledu mají jednu z  
hlavních rolí.
- Celostátní celost
- Pro du z Prahy je jejich postavi zádán  
nejasně! Znov ybavení kvalitními  
vědomostmi, jejichž aplikací zádán  
mnohdejší učitelé.

Obrázek 54

## ***Axiální kódování – druhá fáze***

Z předešlého kódování vznikly otázky pro rozhovory. Rozhovory jsou realizovány, nahrávány a zapisovány. Zápis rozhovorů není doslovný, poznamenávám si důležitá poslání a hesla. Hledám koncepty, které posléze integruji do tabulky pro výzkum.

### **Otázky k rozhovorům:**

1. *Co by Ti Tvůj studijní program na univerzitě měl poskytnout na Tvé cestě „stávání se učitelem“? V čem shledáváš podstatu svého VŠ vzdělání?*
  - *Nejvýznamnější momenty Tvého studia – literatura, projekty, zkušenosti*
  - *Můžeš mi popsat, jak si vytváříš osobní hodnoty (ve vztahu k profesi) jakožto začínající učitel?*
  - *Význam narativů, diskurzu, reflexe během Tvého studia. Nalézáš nějaké pro Tebe důležité „příběhy“, které se opakují?*
  - *Cítíš se být připraven, díky studiu na VŠ, na profesi učitele? Jaké pocity máš?*
2. *Jak rozumíš rozvoji své profesní identity?*
  - *V jakých aspektech je pro Tebe důležité město/místo, kde učíš? Hraje to pro tebe nějakou významnou, hlubší roli? Pokud ano, v jakém smyslu?*
3. *Co od Tebe jako od učitele očekává společnost? Jaký z toho máš pocit?*

*Shledáváš nějaká specifika v tom, být učitelem právě v Praze? Jak tě ovlivňuje místo, kde učíš? Jestli vůbec ano...*

4. *„Art Educatio“ - Kdy ses Ty jako student/žák naposledy setkal s výtvarnými předměty? Jaký význam pro Tebe tyto předměty měly?*
- *Co si myslíš o významu těchto předmětů ve vzdělávání dnes?*
  - *Cítíš důležitost těchto předmětů i mimo školu, jsou pro Tebe osobně důležité?*



## Zachycení rozhovorů a kódování (obr. 55–58)

Otázky k rozhovorům:

1. Co by Ti tvůj studijní program na univerzitě měl poskytnout na tvé cestě „stávání se učitelem“? V čem shledáváš podstatu svého VŠ vzdělání?

Myslím, že bych uvítala hodně praxe a hodně následných rozborů s učiteli z praxe. Pomohlo by mi také společné plánování hodin s učiteli, protože velkým problémem pro mě je v praxi to, že musím sama určovat to, co se děti budou učit. Kromě toho, co se na VŠ naučíme má vysokoškolské vzdělání také význam při komunikaci s rodiči – mohu se odvolávat na to, co jsme se dozvěděli na VŠ a rodiče ke mně mají také možná větší důvěru (která jinak není, podle mého názoru, k začínajícímu učiteli příliš velká).

- Nejvýznamnější momenty Tvého studia – literatura, projekty, zkušenosti

Vybavuji si situaci, kdy jsem v rámci praxe učila na jedné základní škole a poměrně mladá paní učitelka se mnou velmi podrobně rozebrala celou hodinu. Nebála se ani kritiky ani chvály a já jí za to byla hodně vděčná. Dále mi hodně pomohl volitelný předmět „asistentská praxe“, kdy jsem měla možnost strávit delší čas v jedné třídě, poznat prostředí školy, učitele, děti... Celkově považuji za nejvýznamnější momenty ty, kdy jsme měli možnost být v hodinách a následně je rozebírat.

- Můžeš mi popsat, jak si vytváříš osobní hodnoty (ve vztahu k profesi) jakožto začínající učitel?

Nejvýznamnější hodnotou pro mě je to, aby moje chování a jednání bylo vždy ovlivněno potřebami dítěte. Chci vystupovat jako učitelka, které se žáci nebojí zeptat, sdělit své osobní příběhy... Myslím, že nejvíc se snažím o to, aby z dítěte vyrostla osobnost, která bude otevřená vůči světu okolo a která bude schopná utvářet si vlastní názory.

- Význam narrativů, diskurzu, reflexe během Tvého studia. Nalézáš nějaké, pro Tebe důležité, „příběhy“, které se opakují?

Zpětně jsem ocenila význam sebehodnocení nebo vlastní zpětné vazby. Neustále pochybuji o tom, zda učím dobře a je pro mě důležité dokázat si zhodnotit vlastní hodinu a sama pro sebe si ji obhájit.

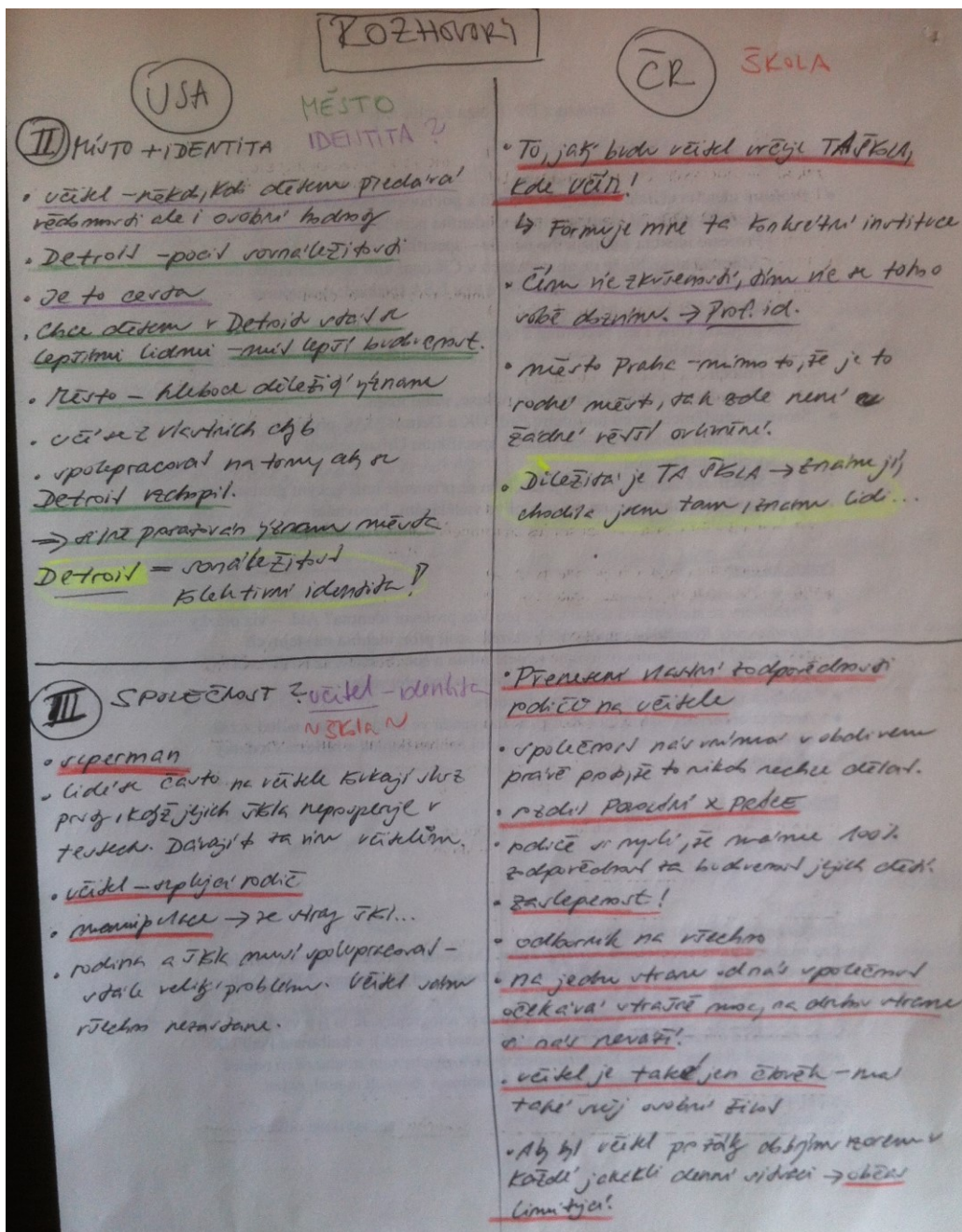
- Cítíš se být připraven, díky studiu na VŠ, na profesi učitele? Jaké pocity máš?

CIL...

NEJISTOTA...  
PODCEŇOVÁNÍ  
SEBE SAHA...

Obrázek 55

Z volně přepsaných rozhovorů pak vybírám koncepty, které rozdělují na výpovědi pro Prahu a Detroit. Vzniká společná myšlenková mapa (viz. kapitol 8.2, obr. 46)



Obrázek 56



ROZHOVY

USA

**FAKULTA**

**I**

- ve psychologii - jak se učíme?
- metodika
- ve praxi
- sebereflexe → něčemu se učíme, ale ne všichni jsou schopni ji používat v praxi
- Praxe ve školách - přímá
- diskuse se spolupráci v rámci hodiny
- spolupráce
- Narrative → lidé si zavazují kvalitativní vztahy (Přechod Paul včel)
- Gender
- "The skin that we speak" → kniha o rase a vztazích
- Jak a vyprávět o strachu?
- SEBEREFLEXE → na tom je záleží celý náš program.
- Hodnoty
- \* Empatie - Trpělivost - dělit se o lásku - být tvrd
- \* Jak se vyrovnat k strachu
- Gender
- Někdy otevřenému mysl - porozumět
- schopnost a respektovat odlišnosti učení nikdy nekončí.
- Proč HAC?
- Práce s jednotlivci ziskový diplom
- inspirace od Karmichaela, který to rozdělil + silný vztah k Detroitu
- po vstupu otce

ČR

**\* sebereflexe**  
Často píšeme sebereflexe a rozkládáme je s pedagogem. Zamyšlení nad tím, jak se pracuje, jak se pracuje, jak se pracuje...

- Práce s díky - diskuse
- Propojení v praxi - lepe
- Reflexe - třetína
- Závětková ped → význam moment
- děti jsou prioritou + těší se z práce
- flexibilita → hodnoty

---

- Praxe - více - naprosto základní!
- ↳ Tělo aplikované na praxi
- Právní rad
- Ped. rad - jak udržet kámen?
- Cítíte být nepřipravení
- N jako to zkusit, G jako to krok do neznáma
- Projekt cíl
- ↳ s navazujícím v projektu
- ↳ věci, které jsme si opravdu zkusili!!
- Hodnoty → být důsledný
- umět hned jednat - pohotovost
- povlečení
- Počítá se Pedt → nikdy jsme se moc nedotýkali k realitě → byli jsme v umělé navozené situaci

---

- hodiny práce a následných rozborů - více
- Vztahy mezi lidmi po komunikaci s rodiči - přímá, důvěrná hodnota.
- být v hodnatech a nevládní kno děk rozkládá.
- být v roz. po dědi → cíl: aby se práce stala součástí otevřenosti v učení, otáčkami a hledání volnosti → hodnoty
- sebereflexe
- nejvíce v plánu má být

Obrázek 57



ROZHODNUTÍ

IV

USA

Art education

VV

- Požadavky - ne po vzhledu
- bylo by potřeba ve školách celkově víc umění a odhodnat si to → ART edu. by mohlo pomoci.
- z hlediska uplatnění to není tak až tak důležité
- ↳ Det. šk. pracovníci po art edu "
- cíl → aby VV předmět nebyl vyřazen z kurikula na úkor krev.
- Art = umění → bez toho začínají být děti ve školách pod tlakem a stresem.
- ↳ větší se občas snaží ranní kreativní práci vyhnout.

---

\* VIDEO PROJEKT → obhajoba !!

T. Tytu.

vytrávení filmu  
 vytrávení fotek  
 focení  
 zamýšlení se poprvé nad ot.

}

Hlubší  
 zamýšlení  
 Jak a proč se sdílel výtvarným?

CR





- Pozitivní kreativita
- Relax
- Příprava na budoucnost
- Forma sebeprojevu
- (x) Pubertální se uzavírají a nechávají se projevovat - ten. ytravní předmět je mnohem lepší.)
- obhajoba
- forma umění a projevu
- dítě si užívá úspěch !!
- VV předmět je důležitý, stejně jako všechny ostatní. Neměl by se jít předmět (tvoř. H, V, R...) vyjadřovat nad VV → jejich důležitost je nejdříve rovná.
- relaxace, inspirace
- VV předmět je hl. důležitý v dnešní digitální době.
- ↳ ytravní činnost je jedinečná a má se k tomu a k tomu (když je lepší) přání.
- dítěti je také po vytrávení sebereflexivní → reflexe dětí o sobě myslí že nic neudělá, ale při dobré zkušenosti. Činnost málo potlačí, že to tak není.

Obrázek 58



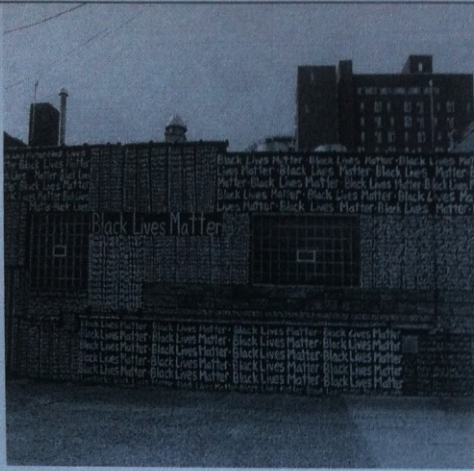

Tabulka pro výzkum (obr. 59–60)

Tabulka pro výzkum: Koncept ŠKOLA – MĚSTO – FAKULTA –  
(Hledání metafor - fotky)

DETROIT	ŠKOLA	PRAHA
<p><u>Cesta</u></p> <p>...<u>Vzdělání je cesta</u> k lepšímu Detritu, přikládáme ruku k dílu, chceme být hodnotní pro naše město... 1 IMG_2149.JPG</p> 	<p><u>Cesta</u></p> <p>...Být dobrým učitelem se nedá naučit na fakultě, je to <u>celoživotní cesta</u>, po které musíme jít a následovat její zatáčky a překonávat její překážky ... 2 IMG_2148.JPG</p> 	
<p>Odhodlanost a sebevědomí</p> 	<p>Učitel je také jen člověk, není superman, má právo na svůj neprofesní život.</p> 	
<p>Učitel z pohledu společnosti = Superman – všechno ví a dokáže</p>	<p>Tlak ze strany společnosti = učitel musí být <u>permanentní vzor</u>.</p>	

Obrázek 59

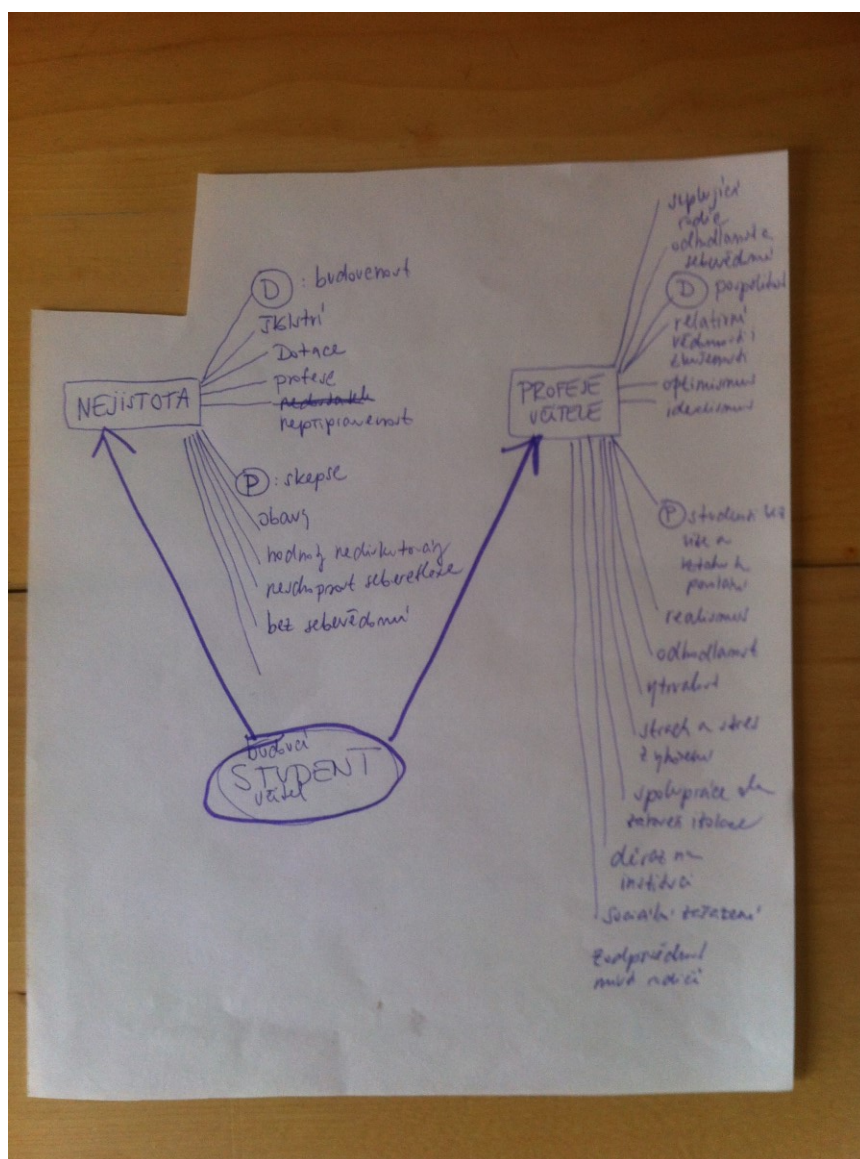


	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">FOTO</p>
<p>Intenzivní spolupráce mezi spolužáky a pedagogy</p>	<p>Bud. učitelé se cítí být fakultou nepřipraveni po stránce psychické – nevěří si, nejistota. NAOPAK se cítí být vybaveni profesně a teoreticky.</p> <p>11 IMG_2157.JPG</p> <p>NEPŘÍPRAVENOST NEJISTOTA</p>  <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">FOTO</p>
<p>Hodnoty – empatie, trpělivost, dělit se o lásku, být fair, nesoudit, mít otevřenou mysl. Tvorba hodnot přichází během zážitků z praxe, autentické</p>	<p>Hodnoty – důslednost, pohotovost, být učitelem je poslání. Tvorba hodnot přichází během zážitků z praxe, autentické</p>
<p>MAC – rychle a jednoduše získaný diplom, co ale kvalita vzdělání? = profesní nevybavenost</p>	<p>Studenti na fakultě postrádají osobnostní aspekt „nás, budoucích učitelů“. Nediskutují se zásadní otázky: Proč chci být učitelem? Co mne k tomu vede? Chci stále být učitelem? Nesleduje se vývoj...</p>

Obrázek 60

### Selektivní kódování – třetí fáze

Z již stanovených kategorií začínají vznikat klíčové kategorie, které později integruji do poslední myšlenkové mapy. Na základě těchto klíčových kategorií pak tvořím příběh, do jehož centra stavím začínajícího učitele.



Obrázek 61